

Die kreatiewe skryfonderrigproses

- 'n Outo-etnografiese studie

deur

Anmar le Roux

Verhandeling ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad

Magister in die Opvoedkunde



aan die

Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Dr. E. Kruger

Mede-studieleier: Mnr. R. Stanley

September 2010

“Om te skryf is soos om te droom terwyl
jy wakker is. Dis soos om te toor.”

- Jeanne Goosen -

“Vir my is dit soos vlieg sonder vlerke.
Skryf is baie opwindend en baie
vreesaanjaend. Beheer is ‘n illusie.”

- Deborah Steinmair -

(Die Burger, Donderdag 29 April 2010 bladsy 14)

Verklaring

Hiermee verklaar ek, Anmar le Roux, dat die werk in hierdie verhandeling my eie oorspronklike werk is (tensy anders vermeld) en dat dit nie geheel of gedeeltelik voorgelê is vir 'n graad by enige ander Universiteit nie.

Handtekening:

Datum:

Opsomming

Hierdie verhandeling het ontstaan uit die behoefte om navorsingsgeleenthede binne die kreatiewe dissipline van skryfkuns te ondersoek. Dit bied aan die hand van outo-etnografiese en narratiewe skrywes die ervarings en gevolgtrekkinge van twee spesifieke navorsingsgeleenthede. Die geleentheid bied insig in die voorgestelde wyses waarop kreatiewe skryf onderrig kan word, deur die stimulerings van verbeelding en die integrasie van ervaringsgerigte aktiwiteite in die pre-skryffase.

Die eerste geleentheid doen verslag oor 'n skryfwerkswinkel in die Paarl op uitnodiging van die Taalmuseum en -monument, terwyl die tweede geleentheid in samewerking met LAPA Uitgewers 'n boekproses vir Graad 7-leerders tot gevolg het.

Die verhandeling bestaan uit vier interafhanklike afdelings in stede van hoofstukke. Dit behels 'n metodologiese afdeling (A), wat die studie akademies verwoord en daarstel; twee praktiese afdelings (B en C) met 'n vervlegde literatuurstudie in afdeling B; en 'n samevattende afdeling (D) wat die gevolgtrekkinge en implikasies bespreek. Verder meer bied die studie 'n oorsig van vier belangrike fases in die lewe van die navorser met betrekking tot 'n persoonlike kreatiewe skryfreis.

Abstract

This study originated out of the need to explore and study research opportunities from within the creative discipline of the writing art. Through autoethnographic and narrative writing, it explores the experience and conclusions of two very specific research opportunities. These opportunities provide insight with regards to the suggested ways in which creative writing can be taught, through the stimulation of imagination and the integration of experience based activities in the pre-writing phase.

The first opportunity reports on a creative writing workshop in Paarl on invite of the Taalmuseum and monument, while the second opportunity in cooperation with LAPA Publishers entails a book process for Grade 7 learners.

The study consists out of four interdependent divisions rather than chapters. It entails a methodological division (A) that gives academic structure and support to the study, two practice based divisions (B and C) with weaved literature in division B and a summary division (D) with conclusions and implications. Further more, the study integratively provides an oversight of four important phases in the life of the researcher with regards to a personal creative writing journey.

Inhoudsopgawe

Voorblad	1
Aanhalings	2
Verklaring	3
Opsomming	4
Abstract	5
Erkennings en dankbetuigings	12
Voorwoord	14
Gebruikersriglyne	16
Visuele inhoudsopgawe	19

AFDELING A: Navorsingsteorie en –metodologie **20**

1. 'n Student-navorser-opvoeder in konteks	20
1.1 Navorsingsagtergrond	20
1.2 Probleemstelling	21
2. Teoretiese paradigma van skrywe	25
2.1 Inleiding	25
2.2 My eie gesukkel met navorsingsontwerp	26
2.3 Praktykgebaseerde Navorsing	27
2.4 Etnografie en uto-etnografie as paradigma van skrywe	29
2.4.1 Hoekom uto-etnografie?	31
2.4.2 In 'n neutedop ...	31
2.4.3 Kritiek teen uto-etnografie	32
2.4.4 Die slaggate van uto-etnografie vir hierdie studie en oplossings daarvoor	34
2.4.5 Voordele van uto-etnografie	36
2.5 Narratiewe benadering	37
2.5.1 Hoekom narratiewe verslaggewing?	38
2.5.2 Die lang pad ...	38

2.5.3	Gebruik van die metafoor	44
2.5.4	Ten slotte ...	45
3.	Geldigheid, Betroubaarheid en Veralgemeenbaarheid	46
4.1	Navorsingsverloop	48
4.1.1	Aanvanklike navorsingsvrae	48
4.1.2	'n Nuwe, meer gepaste navorsingsvraag	49
4.2	Studiekonteks	50
4.2.1	Eerste geleentheid	50
4.2.2	Tweede geleentheid	50
4.3	Studiedoel	51
	AFDELING B: Teorie in praktyk: Practice what you preach ...	53
	Fase 1: Die skoolervaring	56
	Kreatiwiteit	66
	Fase 2 en 3: Die eerste skryfonderrigervaring	91
	Eie voorlopige refleksie	136
	Kreatiewe skryfonderrigmodel	145
	Ervaringsleer	147
	Redes vir kreatiewe skryfonderrig	155
	Verbeelding	158
	Konstruktivisme	169
	Meervoudige intelligensie	181
	Breingebaseerde leer	190

**AFDELING C: Die tweede skryfonderrigervaring en 'n boek vir/van die
leerders (Fase 2&3) 196**

**AFDELING D: Nawoord en somtotaal van my kreatiewe skryf ervarings en
insig tot dusver ... 246**

1. Gevolgtrekking	246
1.1 Ek beseft die volgende	246
1.1.1 Oor skryf	246
1.1.2 Oor ervaringsleer	248
1.1.3 Oor kreatiwiteit	248
1.1.4 Oor verbeelding	249
2. Implikasies	249
3. Kritiese refleksie	251
3.1 Waarde van die studie	255
3.1.1 Die integrasie van teorie, metodologie en refleksie in die vorm van 'n narratiewe verslag	255
3.1.2 Die keuse van 'n narratiewe aanbieding	256
3.1.3 Kreatiewe studie oor kreatiewe skryf	256
3.1.4 Die ontwikkeling van navorsingskundigheid in die vorm van 'n kreatiewe skryfmodel.	257
3.1.5 'n Kindgerigte en terselfdertyd produkgerigte proses	257
3.1.6 Positiewe, praktiese implikasies	257

3.1.7 Vryheid in die struktuur en beperkinge	257
3.2 Positiewe tekortkominge van die studie	258
3.2.1 Gebrek aan tyd en die afwesigheid van die opvoeders/onderwyserssoogpunt	258
3.2.2 Ssskryfit en die skryfmodel	258
Bibliografie	260
Koerantberigte	22
Koerantberig 1: Word wakker oor biblioteke	22
Koerantberig 2: Skoksyfers oor gr. 6-leerders	23
Koerantberig 3: Ongeletterde munisipale raadslede 'nié hoofrede vir swak dienslewering	23
Diagramme	40
Diagram 1: Third space in Narratiewe Verslaggewing	40
Diagram 2: Kreatiewe proses om kreatiewe skryf te onderrig	86
Diagram 3: Kreatiewe Skryfonderrigmodel	145
Diagram 4: Verbeelding (1)	161
Diagram 5: Verbeelding (2)	161
Tabelle	184
Tabel 1: Meervoudige Intelligensies	184
Tabel 2: Funksies en aktiwiteite van die onderskeie linker- en regterbreinhemisfere van die brein	192

Figure **190**

Figuur 1: Die verskil tussen linker- en regterbreindenke 190

Figuur 2: Hoe die brein nuwe inligting leer 193

Addenda **273**

A (1)	Hoërskool skryfopdrag
A (2)	Hoërskool skryfopdrag
B	Kriteria en wenkafdeling
C	Uitnodiging aan skole vir Paarl-skryfgeleentheid
D	Voorlopige program
E	Begroting vir Paarl-skryfgeleentheid
F	Metodologie van Paarl-skryfgeleentheid
G (1)	Fotoblad – Paarl-skryfgeleentheid
G (2)	Fotoblad – Paarl-skryfgeleentheid
H	Materiaaltabelle –Paarl-skryfgeleentheid
I	Voorbeelde van A-4 gekleurde fotobladsye
J	Inskrywingsvorm en biografiese inligting – Paarl-skryfgeleentheid
K	Etepapiertjie – Paarl-skryfgeleentheid
L (1)	Evalueringsvorm Dag 1 – Paarl-skryfgeleentheid
L (2)	Evalueringsvorm Dag 1 – Paarl-skryfgeleentheid
M (1)	Voorbeeld van beplanning – Paarl-skryfgeleentheid
M (2)	Voorbeeld van beplanning – Paarl-skryfgeleentheid
N	Sparrow gedig – Paarl-skryfgeleentheid
O	Haiku en Tanka – Paarl-skryfgeleentheid
P (1)	Leerdervoorbeelde van haiku en tanka gedigte – Paarl-skryfgeleentheid
P (2)	Leerdervoorbeelde van haiku en tanka gedigte – Paarl-skryfgeleentheid
P (3)	Leerdervoorbeelde van haiku en tanka gedigte – Paarl-skryfgeleentheid
Q (1)	Evalueringsvorm Dag 2 – Paarl-skryfgeleentheid
Q (2)	Evalueringsvorm Dag 2 – Paarl-skryfgeleentheid
R	Voorbeelde van A-4 collage bladsye
S	Vrae-blad vir Dag 3 – Paarl-skryfgeleentheid
T	Groepsrefleksie op verfdok – Paarl-skryfgeleentheid

U (1)	Voorbeelde van fokusgroepgespreknotas – Paarl-skryfgeleentheid
U (2)	Voorbeelde van fokusgroepgespreknotas – Paarl-skryfgeleentheid
V	WKOD Toestemming vir navorsing
W	Toestemmingsbrief aan skoolhoof
X	Program vir skryfgeleentheid – Laerskool Stellenbosch
Y	E-pos voorbeelde aan Rache
Z	Deelnamevorm – Laerskool Stellenbosch
AA	Evalueringsvorm (1) – Laerskool Stellenbosch
AB	Karakterskets – Laerskool Stellenbosch
AC	Wie is die karakter?
AD	Karaktereienskappe
AE	Karakteraksies
AF	Voorbeeld van karaktereienskappe na aanleiding van musiek
AG	Karakterblad
AH	Evalueringsvorm (2) – Laerskool Stellenbosch
AI	Evalueringsvorm (3) – Laerskool Stellenbosch
AJ	Voorbeelde van leerder se haiku en tanka gedigte – Laerskool Stellenbosch
AK	E-pos aan instansies vir finansiële steun en enkele reaksie daarop
AL	Spesiale skryfgroep se uitnodigingsbriefies
AM	Skryfopdrag – Spesiale skryfgroep
AN	Spesiale skryfgroep – Skryfopdragstories (Voorbeelde)
AO	Voorbeelde van storiehulp verleen
AP	Beoordelaars-kriteria
AQ	Beoordelaars
AR	Skrywersinligting
AS	Kwotasies en e-pos kontak met Africa Digital
AT	Uitnodigingsbriewe vir prysuitdeling
AU	Program vir prysuitdelingsaand
AV	Beoordelaarsuitslae en kommentaar
AW	Fotoblad – Laerskool Stellenbosch Boekprysuitdelingsaand
AX	Bestellingslys
AY	Koerantberigte
AZ	Addisionele en losstaande Addendum: SSSkryfit (Boek)

Erkennings en dankbetuigings

- Baie dankie Hemelse Vader vir die krag en die bystand om te volhard in 'n projek wat my so na aan die hart lê. Dankie vir die optel na terugslae en die ryk seën oor elke skryfgeleentheid as beloning.
- Dankie Mamma en Pappa vir onvoorwaardelike liefde, emosionele en finansiële steun vir 'n tydperk van bykans sewe jaar op Stellenbosch. Hierdie tesis en projek span die kroon van julle harde werk en toewyding tot ons studies. Dit is 'n voorreg om julle kind te mag wees.
- Louis le Roux (Boeta), dankie vir al die hulp met die rekenaar en die versorging van my tesis. Dankie dat jy my leer om altyd groot te droom.
- Louis Marx (Engel), baie dankie vir jou liefde en ondersteuning. Dankie vir perspektief op die *andersheid* van die saak wanneer ek dit so nodig gehad het.
- My mentors en studieleiers. Mevrou Kruger vir die ongelooflike ontdekkingsreis van my eie kreatiwiteit en skryfvermoë oor 'n tydperk van vyf jaar. Dankie vir 'n baie spesiale band en dat Mevrou vir my wonderwêrelde kon oopsluit om ook my *vlerkwerk* te verstaan. Meneer Stanley vir die ongelooflike geduld waarmee Meneer my op die regte paaie lei en struktuur aan my warboel van gedagtes bied. Ek bewonder Meneer se deursettingsvermoë om ondanks uitdagings vir my pa te staan as mede-studieleier.
- Baie dankie Paarl Taalmuseum en -monument vir die geleentheid en die uitnodiging wat nog baie vure sou brandsteek.

- Dankie vir Laerskool Stellenbosch vir die toestemming en vertroue om 'n groot gedeelte van die Meestersprojek met die leerders te kon deel. Baie dankie vir die tyd en die opoffering van vele periodes.
- Baie dankie aan Africa Digital wat op kort kennisgewing hierdie projek met absolute professionaliteit en vriendelikheid in 'n nuwe rigting gestuur het, deur ons drukwerk, bindwerk en uitgeewerk oor te neem.
- Baie dankie aan LAPA Uitgewers vir finansiële ondersteuning.
- Aan al die leerders wat deel was van hierdie wonderlike proses, dankie vir julle entoesiasme en ywer van julle deelname. Dankie vir ongelooflike voorstelle en bitter baie harde werk. Aan my baie spesiale skryfgroep, dankie vir die voorreg om 'n projek van hierdie skaal met julle te kon deel. Dankie vir julle aansteeklike entoesiasme, julle harde werk en toewyding ten spyte van druk programme met skool, huiswerk en buitemuurse aktiwiteite tot laat. Dankie vir julle bereidwilligheid om te werk met voorstelle en nuwe idees. Mag jy nes ek, hierdie projek nooit vergeet nie en ons boek vir altyd op jou boekrak hê.

Voorwoord

Eendag, lank, lank gelede ...

Bekend? Wel, eendag, nie so lank gelede nie, is wat hierdie storie dryf en wat volg is die kritiese en betekenisvolle gebeurtenisse in my lewe in die proses en poging om tot beter begrip en verstaan van die skryfproses te kom.

'n Poging om, in woorde, my oortuiging soos ek ontdek het vanuit persoonlik ervaringe as 'n leerder in die klas, universiteitstudent en twee kern-navorsingsgeleenthede, weer te gee wat ek verstaan onder die begrip van kreatiewe skryfwerk. Dit is egter belangrik om te onthou dat geen storieskrywer ooit sonder die vrese is dat sy of haar storie een is wat ander dalk nie sal wil hoor of lees nie en gevolglik een is wat nie sal tel nie. Blink en bak idees is dalk ongegrond in hul vertellinge en bevindinge.

Deur die narratiewe en outo-etnografiese, selfs interpretatiewe, teoretiese en intuïtiewe elemente te integreer, poog ek om insig in konneksies en persoonlike ontwikkeling aan die leser bloot te lê.

Alle woorde in hierdie navorsingsverslag, hoe kundig ook al gekies en saamgevoeg, vertoon die inherente onvermoë om die volle omvang van my diepste belewenisse, gedagtes en emosies te verbeeld (Pretorius 2008:73). Gelukkig, soos Parsons (2002:32) dit stel:

“... unless we have words to help us build the connections, we are unlikely to see the work as meaningful. [...] the meanings cannot be put exactly into words but one can indicate their nature discursively, largely by recalling contexts and suggesting connections.”

Ewe gelukkig is episteme al minder 'n sekerheid en slegs aspirasies ten opsigte van opvoeding, wat my as navorser in staat stel om kwalitatief en outo-etnografies van aard ryk na te vors in die soeke na meer as een waarheid ten opsigte van kreatiewe skryf. Die enigste absolute waarhede wat ons ooit sal hê, is in ieder geval die idees oor die wêreld wat sê dat

waarde self afhanklik is van die opinies van ander (Eisner, 2002:380). Gevolglik is my kennis konstruktief. Dit móét let op menslike ervaring, aangesien dit niks anders as die skepping van 'n skeppende verstand, in interaksie met die wêreld wat opsigself deel is van wat die mens konstrueer in die proses van interaksie ten opsigte van kreatiewe skryf, is nie.

Verder meer, "Good teaching is felt" (Eisner, 2002:382). Goeie opvoeding hang af van pedagogiese kunstenaarskap, 'n gevoel vir aspekte van onderrig en opvoeding en die estetiese (Pretorius, 2009). Die praktyk van die opvoedkunde is 'n kuns. Dit is vol verrassings en onsekerhede en word gedryf deur bevrediging van ontdekkings en persoonlike ervarings en moedig innovering aan (Eisner & Powell, 2002:134).

Storieskrif is 'n kuns. Om 'n navorsingsverslag in die vorm van 'n storie te verweef sodat meer mense dit sal wil lees, terwyl jy 'n akademiese bydrae maak, soveel te meer so.

Metode in die malheid? Dalk, maar ek het 'n verantwoordelikheid om na te kom. 'n Verantwoordelikheid teenoor die leerders van Suid-Afrikaanse skole wat hul eie stories moet skryf en hul geskrewe werk moet inhandig, sowel as die opvoeders wat hierdie vaardighede moet onderrig. Ek het 'n bydrae om te lewer tot die navorsingswêreld in die poging om meer as een manier van doen op die tafel te sit in die hoop dat hierdie tesis self as selfstandige kunswerk die aard van kunstenaarskap sal illumineer. 'n Kwalitatiewe kwiltwerk soos Denzin en Lincoln (2000:4) dit noem of die samevoeging van prente tot 'n montage in die poging om te vorm, te definieer en 'n emosionele, Gestalt-effek te produseer.

Geniet my storie, my kuns, gedryf deur die passie wat steun op woorde, verbeelding en onsekerheid en gemotiveer is deur veranderinge, uitdagings en die vreugde van 'n kreatiewe skryfreis.

Gebruikersriglyne

‘n Voorlopig finale woord

Met die navorsing en skryf van hierdie verhandeling het ek bewus geword van vier duidelike fases van pedagogiese besef in die metamorfose van my metodiek met betrekking tot die aanbieding van kreatiewe skryf.

Fase een het reeds op skool begin, waar ek as ‘n jong leerder bepaalde aspekte rondom skryf en kreatiwiteit op ‘n onbewustelike wyse moes agterkom om my eie skryfwerk aan te help.

Fase twee begin as universiteitstudent met die kennismaking van kreatiewe skryf in skole, maar die keer in ‘n ander hoedanigheid, as aspirant-opvoeder. Ek kom tot die besef dat skryf en die aanbied van skryf op skole na elf jaar bitter min veranderinge ondergaan het. Kennismaking met ‘n wye verskeidenheid van literatuur en die blootstelling aan ware kreatiewe skryfgeleenthede en ervarings deur ‘n dosent wakker nuwe metodiek aan. Ek begin my eie bydrae as voornemende kreatiewe skryfonderrigopvoeder bevraagteken.

Fase drie strek oor die aanbiedingstyd van die Paarl, sowel as die Stellenbosch skryfgeleentheid, waar my nuutgevonde metodiek in die praktyk prakties beproef word.

- In die verhandeling word Fases 2 en 3 geïntegreer en gekombineer en nie as losstaande fases beskou nie. Die rede hiervoor is die feit dat die navorser steeds ‘n student gedurende die twee skryfgeleenthede was. Die ontdekking en blootstelling aan nuwe literatuur en die bevraagtekening van my eie kreatiewe skryfonderrigbydraes was ‘n proses waar die een fase nie sonder die ander kon bestaan het nie. Die fases word dus aangedui as Fase 2 & 3 waar beide skryfgeleenthede vertel, bespreek en oor gereflekteer word.

Fase vier is die skryf van hierdie verhandeling, waar my eie kreatiewe skryfwerk aan die hand van narratiewe en outo-etnografiese metodologiese wyses op die proef gestel word om verslag te doen oor my bevindinge en gebeure van twee navorsingsgeleenthede en 'n akademiese bydrae tot navorsing te lewer.

Die verhandeling is geskryf in die narratiewe vorm en bevat nie 'n aparte literatuurhoofstuk nie. Die ondersteunende literatuur vir die studie word verweef in die verhaal. Hiermee saam word akademiese verwysings in die storieteks as voetnotas aangedui, om nie die narratiewe struktuur en die vloei van die verhaal te onderbreek nie.

Die teks bevat drie ikone wat regdeur die verhandeling 'n bepaalde gesprek of selfs 'n dagboekinskrywing aandui. Hierdie ikone poog om die leser te begelei in sy/haar leeservaring en moontlike teksverdwaling te vermy. Die simbole dra die volgende kenmerkende betekenis:

1. Dui alle dagboekinskrywings aan.



2. Dui 'n gesprek met mediese personeel aan.



3. Dui 'n gesprek met een van drie kenners aan.



'n Verskeidenheid van vertelling maak die verhandeling ryk. Om verwarring uit te skakel identifiseer ek die volgende soort vertellings en dui 'n gepaste formaat (soos wat dit in die verhandeling voorkom) vir elkeen aan:

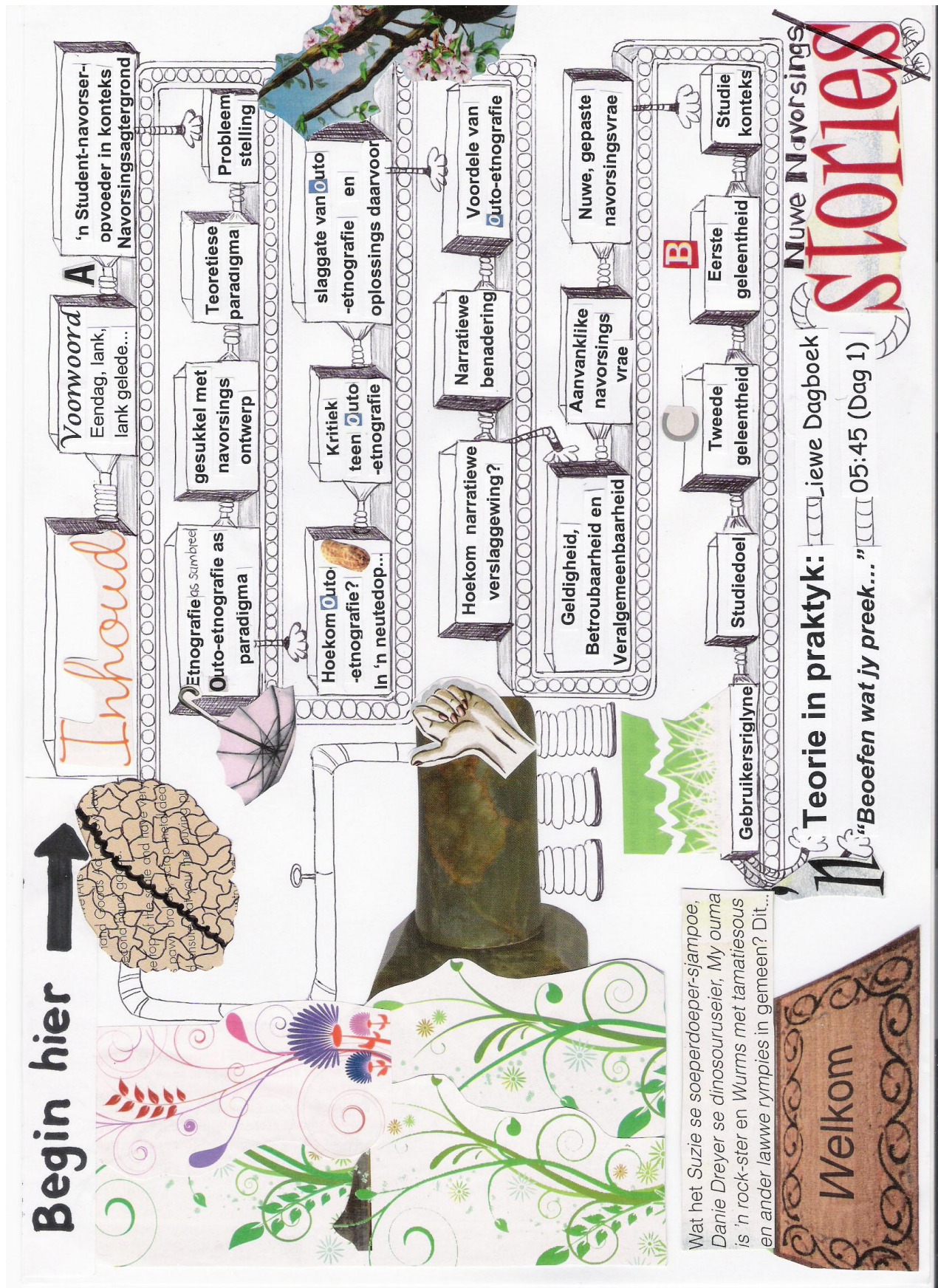
- ✓ Gesprek met die dagboek – *Comic Sans*; 12
- ✓ Selfgesprekke (opmerkings tussen gesprekke, oomblikke van refleksie) – *Cambria Math*; 12; *Italic*
- ✓ Klasaantekeninge, notas, literatuur, artikels – Times New Roman; 12
- ✓ Alles sleng/Engelse woorde – Die skrif word bepaal deur die soort vertelling; *Italic*

- ✓ Gesprekke met mediese personeel – Batang; 12
- ✓ Gesprekke met een van drie kenners:
 - 1.) Mevrou – *Lucida Calligraphy*; 12
 - 2.) Carmi – Georgia; 12
 - 3.) Meneer – SimSun; 12

Let wel: My eie stem in elk van die gesprekke met die kenners sowel as die mediese personeel bly dieselfde vir al vier van die gesprekke – Arial; 12

Ten slotte sluit ek my eie visuele inhoudsopgawe in om werklik op reis te gaan in 'n navorsingswêreld van eindelose moontlikhede.

Visuele inhoudsopgawe



Afdeling A

Navorsingsteorie en -metodologie

1. 'n Student-navorser-opvoeder in konteks

1.1 Navorsingsagtergrond

Ek het grootgeword in 'n opvoedershuis met 'n Wiskunde en Engelse brein (ma) in die grondslagfase en 'n Taal- en Sosiale Wetenskapbrein (pa) in die seniorfase. Die opvoedersbloed bruis reeds van kindsbeen af sterk deur my are. Die klaskamer as 'n leeromgewing – die probleme, die vreugdes, die opwinding as leerders iets regkry, die lekker en sleg van die beroep, het my nog altyd gefassineer. Dit het oor 'n paar jaar aanleiding gegee tot 'n BEd en BEd Honneursgraad en nou 'n poging tot verdere studies. Dit is veral kreatiewe skryfwerk wat my oor die laaste vier jaar ewe veel uitdaag as wat dit opwinding en passie bied. As 'n voorgraadse student met Afrikaans, Wiskunde en Sosiale Wetenskap as hoof leerareas, het 'n verskeidenheid van proefgeleenthede eerste kennismakinge met skryf in skole gebied. My eie skryfpoginge en ervarings in skole, het 'n nuutgevonde nuuskierigheid rondom skryf laat vlamvat. As 'n leerder op skool, kan ek die frustrasie van skryfgeleenthede nog vars in my geheue onthou.

As 'n eerstejaarstudent met proeftoegang tot 'n verskeidenheid van skole, het ek besef dat skryf op skool, elf jaar sedert ek 'n Graad-8 leerder was, bitter min, indien enigsins verander het. Daar was beleidsbepalings wat sekere veranderinge ingehou het, maar geen daadwerklike veranderinge ten opsigte van skryf tuisgebring het nie.

As 'n tweedejaarstudent aan die Universiteit van Stellenbosch, is ek vir die eerste keer blootgestel aan Meervoudige intelligensie en Konstruktivisme as onderliggende teorieë en die belangrikheid van die ontketening van jou verbeelding as stimulasie vir kreatiewe skryfwerk.

As 'n derde- en vierdejaarstudent vra ek myself af: Waar is ek in kreatiewe skryfwerk op skole? Wat is my skryfoortuiging? Het ek 'n bydrae om te lewer? Hierdie vrae het 'n ommekeer in my metodiek tot gevolg. Voorheen was skryfaktiwiteite ook vir my skryfopdragte

en nie 'n vaardigheid om te onderrig of die blootstelling aan 'n ervaring nie. Stadig maar seker verander ek my benadering tot die onderrig van kreatiewe skryfwerk aan die hand van ervaringe.

Skryfgeleenthede in die Paarl, as 'n honneursjaaropdrag, bevestig my metodieke verandering en wakker verdere nuuskierigheid ten opsigte van Ervaringsleer en breingebaseerde leer as onderliggende teorieë van skryf aan. Gedurende hierdie tyd fokus ek op ervaringsgerigte skryfaktiwiteite. Eksperimente met die inagneming van sintuie en emosies skep vir my die geleenthede om in die eerste en tweede jaar van die Meesterstudie ander honneursstudente in kontakssessies te help onderrig in Meervoudige Intelligensie en Ervaringsleer.

Vandag is ek as 'n lewenslange leerder, student, navorser en opvoeder van kreatiewe skryf besig met skryfonderrig as die stimulering van verbeelding deur die integrasie van taak- en ervaringsgerigte aktiwiteite wat gebaseer is op meervoudige intelligensies, aan die hand van outo-etnografie en die narratiewe as deel van my eie skryfontwikkeling. Hierdie praktyk vorm my identiteit en kultuur as 'n student-navorsers-opvoeder in 'n opvoederskonteks.

1.2 Probleemstelling

Volgens Robertson (1980:51) en Kruger (2008) het kunste in primitiewe samelewings ontwikkel met die doel om gevoelens te kon verstaan en as besonderse uitlaatklep vir hierdie gevoelens te dien. Die kunste vandag het steeds die vermoë om beide funksies te verrig. Gebaseer op die bogenoemde, is die onderrig van kreatiewe skryfvaardighede nie storieskryf nie, maar trouens om leerders in kontak met hul gevoelens te bring en opregte verstaan te bewerkstellig.

Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (2006:4) erken dat opvoeders in die verlede in 'n veel sterker mate opgelei en georiënteer is ten opsigte van beleidsdoelstellings en doelwitte van die Nasionale Kurrikulumverklaring, as wat hulle opgelei is om interne verstaan en die konseptualisering van die voorgeskrewe teorie te bewerkstellig. In praktyk beteken dit dat die formele benadering tot die onderrig van Afrikaans (Blacquièr 1989; Botha 1989), taalopvoeders as gekonfyt spesialiste ten opsigte van die strukture en reëls van tale gelaat

het, maar selde groei na vernuwing, verstaan, kreatiewe denke en die ontwikkeling van hul eie, sowel as leerders se kreatiwiteit en verbeelding kon bewerkstellig.

Met die aanbreek van 'n nuwe onderwysera en die oopslaan van die NKV-beleidsdokumente, spesifiek met verwysing na die taalarena, is dit indrukwekkend om te sien hoeveel keer die woord *kreatiwiteit en/of kritiese en kreatiewe denke* te voorskyn kom. In elk van die ses leeruitkomste van die Afrikaanse leerarea, hul omskrywende assesseringstandaarde en kritieke uitkomste, met verwysing na *die oplos van probleme deur kritiese en kreatiewe denke*, word meer as net ruimte gelaat vir die konsep kreatiwiteit.

Kreatiwiteit en die uitvloeisels van kreatiwiteit as deel van die kunste, word hoog geag deur die Onderwysdepartement. Dit omskryf selfs 'n grondwetlike doelwit, naamlik om *volwasse, verantwoordelike burgers die wêreld in te stuur wat vir hulself kan dink* (NKV-beleidsdokument). Die gedeelte "*wat vir hulself kan dink*" omskryf die noodkreet van kreatiwiteit; die vermoë om met vars oë na die wêreld te kyk (Neethling, 1994:29).

Alle skeppinge, die oplos van probleme en die neem van inisiatief, lê opgesluit in 'n enkele goed-opgevoede individu/burger wat hom- of haarself en hul gevoelens verstaan om sodoende die wêreld waarbinne hul funksioneer te verstaan. Die magtige proses van denke kan 'n verskil maak in hierdie wêreld en dáárom die soeke na kreatiewe besluitnemers, mense wat met nuwe en vars idees vorendag kan kom, om ons in 'n nuwe rigting te stuur.

Opvoedkundige beleidsdokumente is in 'n definitiewe tweestryd gewikkel: praktyk versus realiteit. Die skryfproses is die mees on-onderrigste vaardigheid huidig in ons skoolstelsel. Skokkende berigte rakende geletterdheidsgetalle en nie net in skole nie, is koerante vol.

Koerantberig 1:

Word wakker oor biblioteke

VRYDAG 8 September vier ons Internasionale Geletterdheidsdag. Ons doen dit terwyl nagenoeg 5 miljoen Suid-Afrikaners heeltemal ongeletterd is. Boonop is talle Suid-Afrikaners funksioneel ongeletterd, wat hulle potensieel ongeskik vir die tegniese en inligtingsgedrewe arbeidsmark maak. Boonop het die RGN bevind dat die meeste gr.6-leerders nie die vereiste leeruitkomste met lees- en skryfvaardighede behaal nie. (Die Burger, 2006/09/07)

Koerantberig 2:**Skoksyfers oor gr. 6-leerders*****Slegs 17,4% beskik oor die vereiste syfervaardighede***

Meer as die helfte van die gr. 6-leerders in die Wes-Kaap kan nie lees, skryf of somme maak nie. Slegs 17,4% van leerders het aan vereiste syfervaardighede voldoen en 48,6% aan geletterdheids- en skryfvaardighede. (Die Burger, 2007/04/11)

Koerantberig 3:**Ongeletterde munisipale raadslede ‘nié hoofrede vir swak dienslewering’**

Die departement van provinsiale en plaaslike regering sê groot vordering is gemaak sedert 'n studie in 2006 getoon het dat sowat een uit drie munisipale raadslede ongeletterd is. Altesaam 32% van raadslede het in dié studie aangedui dat hulle basiese lees- en skryfvaardighede benodig. Bykans die helfte (48%) van die land se raadslede het aan die studie, van die Suid-Afrikaanse Vereniging van Plaaslike Owerhede (Salga), deelgeneem. Altesaam 28% van die raadslede het aangedui dat hulle nie 'n matriekkwifikasie het nie, terwyl 5% nooit op hoërskool was nie. Mnr. Luzuko Koti, woordvoerder van die departement, het gesê die studie moet “in konteks” beskou word. “Dit is so dat baie aangedui het hulle benodig lees- en skryfvaardighede... (Die Burger, 2008/08/30)

Die meeste opvoeders is van mening dat lees- en skryfvaardighede in die Grondslagfase aangeleer en vasgelê word en vandaar geoefen word. Teen die tyd wat leerders die seniorfase betree, word skryfvaardighede as vanselfsprekend aanvaar.

Daar bestaan 'n kunsmatige verdeling in taalonderrig tussen literatuur, taalstrukture en die kreatiewe skryfproses. Vir sommige sal die skryfproses nooit ryker wees as die eksamenopstel wat jy vooraf by die huis kon skryf en dan net gou kom *doen* vir punte nie. Sommige skryf selfs eers die opstel en doen dan die beplanning agterna, net om 'n bewys van beplanning te hê.

Ten opsigte van hierdie tweestryd, bevraagteken ek die skryfproses in skole en is ek van mening dat kreatiwiteit en die kreatiewe skryfproses aan die hand van ervaringsleerteorieë 'n essensie in die klaskamer is. Die basis van die ervaringsleerteorie bestaan uit die onmiddellike, persoonlike ervaring vir leer en skryf.

“Personal experience gives life texture and subjective personal meaning to abstract concepts. At the same time, it also provides a concrete, publicly shared reference point for testing the implications and validity of ideas created during the learning process.”

(Kolb, 1984:21)

Indien Kolb (1984) se stelling as korrek aanvaar word en persoonlike ervaring die lewe kleur, tekstuur, betekenis en verstaan soos verkry vanuit die kunste van ouds gee, kan geen skryfaktiwiteit, selfs eenvoudige informele skryf, tot reg kom indien leerders nie die geleentheid gebied word om ten opsigte van die onderwerp van skrywe iets daarvan te kon ervaar het nie.

Kruger (2008) se navorsing ondersteun die bogenoemde stelling en voer aan dat leerders se persepsies en deelname aan taalonderrig werklik kan verbeter indien opvoeders 'n paradigmaskuif ten opsigte van hul onderrigbenaderinge kan ondergaan. Hiervolgens vind 'n klemverskuiwing plaas van die kennis van taalstrukture en -reëls na die ontwikkeling van leerders se kreatiwiteit en kommunikatiewe vaardighede aan die hand van konstruktivistiese en ervaringsgerigte leer- en skryfbeginsels (Kruger, 2008). Kreatiewe skryf as 'n proses in klaskamers kan vir leerders die geleentheid en omgewing skep waar uitdrukking van hulself en motivering vir skryf moontlik is.

As opvoeders is dit ons plig om skryfgeleenthede vir leerders te skep wat hul ware, ryk skryfvermoëns weerspieël.

2. Teoretiese paradigma van skrywe

“How we are expected to write affects what we can write about ... The conventions hold tremendous material and symbolic power over [researchers]. Using them increases the probability of [acceptance] but they are not ... evidence of greater – or lesser – truth value ... than ... writing using other conventions.”

(Richardson, 2000:7)

2.1 Inleiding

‘n Warrelwind honneursjaar het enkele kontakssessies oor navorsing en ‘n semesterprojek van eie keuse gebied. Aspekte soos wat navorsing behels, die navorsingsvraag, die doel van die studie en verskeie paradigmas van skrywe, is bespreek. Die meeste studente, soos ek, het die navorsingsmodule geslaag met die idee dat positivisme wetenskap en gevolglik ook navorsing is (Neuman, 1994). Oningelig soos wat ek was, was ek oortuig dat *regte navorsing* kwantitatief van aard is. In my eie twyfelagtigheid was navorsing beskore vir enkeles en sou ek nooit deel kon hê aan hierdie groep individue nie. Selfs later toe ek leer van kwalitatiewe navorsing, was die invloed van tradisionele navorsing so sterk dat maniere van dinge weet, wat te make het met mense en hul lewens of hul ervarings en hul kwessies, as *sagte navorsing* beskou (Denzin & Lincoln, 2000) is. Soos een dosent gesê het: “... goed en wel, maar onbeduidend en nie werklik geldig vir die wetenskaplike gemeenskap of navorsingswêreld nie.”

Nou, twee jaar later, word daar van my verwag om akademiese rekenskap van my navorsingsondersoek te gee. In ‘n *collage* van soeke na kennis en verstaan en om my ervarings te verwoord, is ek op soek na my vakwetenskaplike stem (Hanekom, 2005:29), sonder (vals) akademiese pretensies en (onvanpaste) voorgestelde paradigmas van skrywe.

Dit word al meer duidelik dat die wêreld en die verskeie navorsingsvelde wat ons ondersoek, slegs deur die perspektief van die navorser vasgevang kan word (Denzin en Lincoln, 1994).

2.2 My eie gesukkel met navorsingsontwerp

Soos Dyson (2007:36) en vele ander navorsers het ek die frustrasie om 'n gepaste navorsingsontwerp te vind eerstehands ervaar. Wat ek van *navorsing* in my honneursjaar, kon onthou, was dat elke studie 'n navorsingsprobleem as 'n beginpunt moes hê. Hieruit sou 'n navorsingsvraag en gepaste subvrae voortvloei wat jou navorsing in 'n bepaalde rigting stuur en die wyse waarop jy navorsing doen en ervaar, beïnvloed. 'n Skryfonderriggeleentheid by die Paarlmuseum- en monument, het egter op uitnodiging gebeur, lank voordat ek aan die geleentheid as navorsing kon dink. Ek kon die ervarings en gebeure in my eie dagboeknotas ryk verwoord, maar ek was besig met 'n *bottom up* benadering en het gesukkel om duidelike struktuur, artikulasie en 'n gepaste metodologie vir my studie te vind. Ek het kennis gemaak met die narratiewe benadering en het gewonder oor die moontlikheid daarvan as verslagdoening. Niks van wat ek tot op daardie stadium in die skryfonderrigpraktiek gedoen het, was op die tradisionele navorsingsmanier soos wat ek geleer is, geskoei nie.

Vir bykans twee jaar van die studie, was ek as 'n navorser bekommerd oor hoe *akademies* reg my tesis en die manier waarop ek dit moontlik wou opskryf, sou wees. Die tweede skryfonderriggeleentheid het voortgevloei vanuit die Paarl-skryfgeleentheid en telkens het ek weer gevind dat die geleentheid voor die vrae gebeur. Die vrae het trouens juis ontstaan vanuit die skryfgeleentheid, waarop ek dan 'n antwoord gehad het op sommige van die vrae, of andersins aangemoedig was om verdere navorsing te doen. Ek het myself die vraag begin afvra of ek ook besig is met regte navorsing, navorsing wat gemeet en betroubaar, selfs geldig gevind kan word teen verbandhoudende kriteria? Hoekom het die kursus destyds in my honneursjaar nie enige inligting oor die wanordelikheid van gedagtes en ryk verwoording van navorsing gebied nie? Is dit nie navorsing nie? Na deeglike besinning het ek besef dat ek as navorser onlosmaakbaar deel is van my eie ek. Niks kan ooit onpersoonlik of totaal onafhanklik van die skrywer wees nie (Dyson, 2007:38).

Ek het besluit dat ongeag die uitkoms, ek 'n proses moet volg waarin ek poog om die skryfproses, sowel as my eie leer- en navorsingsproses te verstaan om 'n bydrae te lewer en

‘n voorstel te maak vir hoe kreatiewe skryfwerk anders aangebied kan word. Om getrou en ryk te verwoord en te vertel van my ervarings, was my enigste uitweg. Hiervolgens het ek motivering vir die keuse van praktykgebaseerde navorsing sowel as etnografie en outo-etnografie as paradigma van skrywe ontvang.

2.3 Praktykgebaseerde Navorsing

Kreatiwiteit en die kreatiewe (skryf)proses word toenemend erken as ‘n belangrike navorsingsterrein (Greyling & Marley, 2009:4). Alhoewel *skryf*, nog altyd deel was van die proses van ondersoek (Holliday, 2002:130), is dit bitter moeilik soos Greyling en Marley (2009:4) dit tereg stel, om bestaande en erkende navorsingsmetodologieë en –metodes met die kreatiewe (skryf)proses te vereenselwig. Hierdie probleem het ek as navorser vroeg ervaar met komplikasies in die kies van ‘n gepaste navorsingsparadigma, ‘n gepaste en akademiese korrekte wyse van skrywe, selfs die keuse van gepaste navorsingsvrae. My kennis moes in navorsingsboksies verpak word, vir die doel om navorsing te kan wees. Die skryfproses is kreatief en eksperimenteel, wat selfs verder meebring dat konvensionele metodes en navorsingsboksies nie bruikbaar is nie. Ek stem saam met die vraag van Combrink en Marley (2009:179): hoe kan ‘n navorser wat ‘n kreatiewe praktyk beoefen geakkommodeer word in die wêreld van navorsing?

Konvensioneel bestaan daar in essensie twee benaderinge tot navorsing: kwantitatief en kwalitatief. Vir navorsing om waarlik navorsing te wees, moet dit volgens Combrink en Marley (2009:182) aan die volgende vereistes voldoen:

- ✓ Dit moet differensieer van ander se vorige werk om nuwe kennis op die tafel te plaas.
- ✓ Dit moet beskikbaar en oop vir kritiek wees.
- ✓ Struktureel ten opsigte van die proses en uitkomste, moet dit deursigtig wees en ‘n duidelike navorsingsspoor agterlaat.
- ✓ Navorsing moet goed gefundeer in ondersteunende literatuur wees.
- ✓ Navorsing is gekontekstualiseer en volg ‘n gepaste metodologiese roete om die studie te grond.

Met die vraag: Hoe kan 'n navorser wat 'n kreatiewe praktyk beoefen geakkommodeer word in die wêreld van navorsing, bestaan 'n derde benadering tot navorsing wat aan al die bogenoemde vereistes voldoen. 'n Platform vir my studie, waar my praktyke self as onderwerp van die betrokke studie geïllumineer word en nie net blote navorsingsmetodes uitmaak nie.

Praktykgebaseerde navorsing (Haseman, 2006), verwys na kreatiewe werk in 'n verskeidenheid dissiplines, wat gekenmerk word deur kreatiewe uitsette, soos die narratiewe verslaggewing van hierdie studie (Combrink & Marley, 2009:181). Hiervolgens word my navorsing gelei en gebaseer op my praktyke in teenstelling met die kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings wat verslag doen van literatuur, studie en praktyke (Haseman, 2006). My navorsing word ryk verwoord as 'n kreatiewe uitset, terwyl dit steeds navorsing bly. Hiervolgens besef ek nou dat my aanvanklike probleem om 'n gepaste navorsingsvraag te kies, weens die aard van my praktyk, nie altyd vertrek neem vanuit 'n probleemstelling met bepaalde doelwitte en objektiewe nie, of dat ek die presiese metodologie vooraf kon uiteensit nie.

Praktykgebaseerde navorsing mag gevolgtrekkinge, selfs implikasies inhou, wat ek nie vooraf kon antisipeer nie (Combrink & Marley, 2009:185). Dit beteken egter nie dat literatuur, teorie en metodiek eenkant toe geskuif moet word nie. Die noodkreet ontstaan juis om beide kreatiewe praktyk en navorsing te verbind op so 'n wyse dat die een nie die knie hoeft te buig voor die ander nie. Scrivener (2004, in Combrink & Marley, 2009) beklemtoon die belangrikheid van 'n uiters noue en interafhanklike verband tussen teorie en die kreatiewe produk wat gelewer word.

Alternatiewe strategieë om kreatiewe kennisdomeine te verwoord is broodnodig en daarom praktykgebaseerde navorsing.

“... Practice-based research by its fusion of research and practice entails that the creative practitioners create the research while practising: practice as research, with ‘insider knowledge’ that guides the research and gives it credibility.”

(Gray & Malins, 2004:22-23, in Combrink & Marley, 2009:190)

2.4 Etnografie en outo-etnografie as paradigma van skrywe

Etnografie as 'n teoretiese oriëntasie en filosofiese paradigma binne die verwysingsraamwerk van antropologie, behels die nimmer-eindigende probeerslae om spesifieke gebeure, geleenthede en die verstaan daarvan in 'n voller, ryker en meer betekenisvolle konteks te plaas (Tedlock, 2000 in Denzin & Lincoln, 2000:455). Etnografie behels die wýse waarop informasie of data in geskrewe woord of teks verander kan word. Hierdie aspek was vir my as 'n navorser van belang, want hierdeur kon my persoonlike ervarings gekoppel word aan 'n kennisarea, wat akademiese rekenskap aan my navorsingsverslag gee.

Tesame hiermee, maak etnografie staat op geleefde ervarings, wat die lees van 'n verslag meer ontvanklik en leesbaar vir die meerderheid van die opgevoede publiek maak (Tedlock, 2000 in Denzin & Lincoln, 2000:459). 'n Beter begrip en verstaan rakende die kreatiewe skryfproses gebeur juis deur my pogings om my navorsing in 'n meer betekenisvolle konteks te plaas. Hiervolgens sou my eie navorsingstekse 'n belangrike bron word (Archetti, 1994:11-13; Rogers, 1997; Shryock, 1996, 1997; Terrio, 1998:27-28).

Nadat ek as navorser etnografie ontdek het, het ek ook besef dat ek as etnograaf, net soos enige ander skrywer, te make het met bepaalde genres en style (Tedlock, 2000 in Denzin & Lincoln, 2000:459-461) waaruit my skryfwerk ontstaan. 'n Onderliggende bekommernis wat lank reeds in my onderbewussyn broei, is die vraag vir wie hierdie tesis waarde sou hê? Wie sou dit lees as die oorgrote meerderheid van sy lesers nie die woorde of konsepte verstaan nie, as gevolg van die trant waarin dit geskryf is? Elke ervaring bied die geleentheid vir my as navorser om die navorsingsverhaal te vertel op so 'n wyse dat ander dit sal kan verstaan en gebruik. Elke leser lei die betekenis van hierdie tesis as teks af vanuit die verwysingsraamwerk, diskoersgemeenskap en kultuur, waaraan hy/sy behoort en daarom kan ek nie anders as om die opvoeders van Suid-Afrika in ag te neem nie.

As 'n navorser wou ek my geleefde ervarings van die twee skryf- en navorsingsgeleenthede op so 'n wyse voorstel en weergee, dat ander oor hul eie stories, ervarings en

onderrigpraktyke sal begin reflekteer. Etnografie sou as die sambreelterm vir die studie dien, maar outo-etnografie sou my eie proses verwoord. Gevolglik, tref ek onderskeid tussen die twee terme.

Die term outo-etnografie bestaan uit drie woorddele: *outo* (self), *etno* (kultuur) en *grafie* (proses) wat die tekstuele voorstelling van 'n individu se persoonlike ervaringe in sy/haar sosiale, politieke, ekonomiese en kulturele konteks verduidelik (Luitel, 2003).

Outo-etnografie volgens Ellis (2004) en Ellis en Bochner (2000:739) soos wat dit gebruik word vir die afgelope twee dekades, sluit 'n wye reeks van skryfbenaderinge tot navorsing in, wat veral die persoonlike aspekte met die kulturele verbind. Ook volgens Richardson (2000:931) is outo-etnografie uiters persoonlike en onthullende tekste waarin die skrywer die storie vertel van eie geleefde ervaringe wat verband hou met die persoonlike tot die kulturele.

Skryf was nog altyd 'n manier van weet, 'n manier om uit te vind oor die onderwerp van skrywe, maar ook oor die self. Outo-etnografiese skrywe vertoon die skryfproses, sowel as die skryfproduk as interverweef (Richardson 2000:930) – op so 'n wyse dat dit ons emosies en geleefde ervaringe uitlok om te verhoed dat ons vervreem word van opregte verstaan van die proses. My eie poging tot 'n geleefde verhaal plaas my in gesprek met myself, maar ook in gesprek met u as leser. Om in gesprek met jouself te wees het beduidende waarde:

“In conversation with ourselves we expose our vulnerabilities, conflicts, choices, and values. We take measure of our uncertainties, our mixed emotions and the multiple layers of our experience. Our accounts seek to express the complexities and difficulties of coping and feeling resolved, showing how we changed over time as we struggled to make sense of our experience. Often our accounts of ourselves are unflattering and imperfect, but human and believable. The text is used, then, as an agent of self understanding and ethical discussion.”

(Ellis en Bochner, 2000:748)

Outo-etnografie is eenders en terselfdertyd anders as etnografie, gebaseer op die proses, die kultuur en die self. Dit is navorsing weens die verhalende en verduidelikende aspekte, wat die konneksie tussen die persoonlike en die kulturele bied en blote selfnarratief oortref weens die analitiese en interpretatiewe aard daarvan (Chang, 2008:43).

Die vreugde van hierdie tipe navorsing lê in die wyse waarop die teks as 'n literêre reis gelees word, terwyl die leser self reflekteer oor eie praktyke en hoe hy/sy die toekoms daaruit sien.

Outo-etnografie "... involves setting a scene, telling a story, weaving intricate connections among life and art, experience and theory, evocation and explanation ... and then letting go, hoping for readers who will bring the same careful attention to our words in the context of their own lives."

(Jones, 2005:765)

2.4.1 Hoekom outo-etnografie?

"... knowing if one can think differently than one thinks, and perceive differently that one sees, is absolutely necessary if one is to go on looking and reflecting at all."

(Foucault, 1987:8)

2.4.2 In 'n neutedop ...

Die *self* is 'n sosiale individu wat leer om *ander* te verstaan deur te reflekteer oor die *self* in sosiale interaksie met ander (Wall, 2006). Elke individu leer hoe die wêreld gedefinieer word en hoe om hulself en hul verhoudinge met ander te herdefinieer deur refleksie van wat ander doen. Outo-etnografie laat *ander* se ervarings toe om die moontlikheid van kritiese self-refleksie tot gevolg te hê (Sparkes, 2002:221). Goeie outo-etnografiese navorsing volgens Wall (2006), Sparkes (2002), Ellis en Bochner (2000), Richardson (1999), Bochner en Ellis (1999), Reed-Danahay (1997) en Crawford (1996), strek veel wyer as net die navorser se eie *self*.

Hiervolgens is dit 'n werklikheid om te leer oor die algemeen deur te let op die spesifieke gebeure, insidente en ervarings van 'n enkele navorser (Church, 1995:5). Auto-etnografiese skrywe gee aanleiding tot self-refleksie, aksie en verdere refleksie wat die *self* en die lewe kan verander (Gusdorf, 1980 in Smith, 1998). My studie kon die persoonlike met die kulturele kombineer en geleefde ervarings met bestaande kennis verbind om my toe te laat dat dit wat ek hieruit geleer het, tot 'n nuwe kontekstuele verstaan van my eie persepsies en metodiek kon kom.

My auto-etnografiese teks het die potensiaal om lesers toe te laat om hul verbeelding te gebruik deurdat soortgelyke omstandighede of ervarings hulle uitnoui om te identifiseer met my ervarings en om te leer uit my gevolgtrekkinge. Dit is 'n pertinente wyse waarop ons onself beter kan verstaan.

Auto-etnografiese metodologie verskaf ook die konseptuele bewuswording van my groeimomente wat my, sowel as die lesers, lei tot insigte rakende die implikasies, voorstelle en oplossings oor kreatiewe skryf wat bestaan.

As auto-etnograaf volg ek steeds 'n sistematiese navorsingsproses waar data ingesamel, geanaliseer en geïnterpreteer is (Clandinin & Connelly, 2000). Dit is die soeke na verstaan van ander deur die self. Die *self* word 'n belangrike onderwerp om na te let en 'n baie spesifieke en bepaalde lens om deur te kyk na die konsep van *verstaan* (Chang, 2008:49). Die gebruik van persoonlike ervarings as primêre data onderskei auto-etnografie in die veld van etnografiese studies, want hiervolgens word individuele stories geraam in die konteks van die groter storie en die groter konteks (Muncey, 2005).

As poststrukturele navorsing daag ek met behulp van auto-etnografie eenrigtingdenke uit (Rhedding-Jones, 1996) wat soek na verandering op dieselfde wyse waarop ek as navorser pleit vir verandering ten opsigte van kreatiewe skryfwerk in skole.

2.4.3 Kritiek teen auto-etnografie

“Expert knowledge is socially sanctioned in a way that commonsense or personal knowledge is not.”

(Wall, 2006:8)

“How knowledge is produced and who produces it are important in how status is attributed to knowledge.”

(Muncey, 2005)

As navorser verkeer ek onder geen illusie dat outo-etnografiese navorsing sterk kritiek vanuit verskeie positivistiese, selfs kwalitatiewe akademiese navorsingskringe kan ontvang nie. Die meeste akademici is nie gereed om dit as navorsing te beskou nie (Wall 2006:8).

Delamont (2007) in haar artikel *Arguments against Auto-Ethnography* stel dit duidelik dat outo-etnografiese navorsing lui is. Letterlik lui, selfs intellektueel lui. Hiervolgens is haar kritiek dat dit nooit objektief kan wees nie. Dit kan nie voldoen aan etiese standaarde nie en is hoogs eksperimenteel van aard. Outo-etnografie fokus op the “powerful and not the powerless en” dit maak navorsers lui vir data-insameling. Jý is ook nie interessant genoeg om oor te skryf in akademiese joernale, om oor te onderrig, of om enige vorm van aandag te verwag van ander nie (Delamont, 2007:5).

Vanweë die klem op die *self* as ‘n bron en verstaan eerder as bewyse, kan hierdie tipe navorsing volgens Atkinson (1997) as selfbehep, narsisties, introspektief en geïndividualiseerd gesien word. Die fokus op biografie eerder as formaliteite is vir sommige ‘n bekommernis, omdat persoonlike ervarings vervreem word van ander diskoerse in dieselfde konteks (Wall, 2006:9). Vir ander is die tekort aan ‘n sistematiese en metodologiese roete ‘n probleem. Duncan (2004) kritiseer die persoonlike skrywes wat op die direkte emosionele respons van die leser ingestel is, eerder as ‘n analitiese, gegronde teorie en die metodologie daaragter.

In reaksie hierop, wil ek soos Wall (2006:11) sê:

“We live in a time of great possibility; let us proceed wisely.”

Vir elke argument téén uto-etnografie, is daar ook 'n argument vir uto-etnografie. uto-etnografie is selfs meer en veel harder werk as wat buitestaanders besef. Dit hoef nie objektief te wees nie, juis omdat ons daaruit leer.

“Maybe the point is not to engage systematically but to engage personally.

(Frank, 2000:355)

uto-etnografie is meer outentiek as tradisionele navorsingsbenaderinge, juis as gevolg van 'n navorser se gebruik van die *self* as 'n binnestaander (Reed-Danahay, 1997). Dit verskaf voller en ryker beskrywinge van gebeure en verhoudinge wat eerder *vertel* as *inmeng* (Laslett, 1999:391).

Dit is selfs meer omvattend as net die blote *self* as 'n onderwerp, aangesien geen individu apart vanuit 'n sosiale raamwerk funksioneer nie. 'n Duidelike skakel tussen die persoonlike en die kulturele aspekte bestaan (Wall, 2006:9).

uto-etnografie en persoonlike narratief erken juis die metodologiese en etiese kwessies van die studie en is meer versigtig in die interpretasie, veralgemenings en vooroordele wat bestaan (Wall, 2006:9), omdat dit selfrefleksie en/of poginge tot verbetering van een of ander aard tot gevolg het.

Die keuse berus by elke navorser en elke leser om uto-etnografie te verwerp, te verdra, te aanvaar, te beskerm of selfs te omhels. Dit is in alle essensie 'n uitdagende *genre* van navorsing en skryf.

2.4.4 Die slaggate van uto-etnografie vir hierdie studie en oplossings daarvoor.

Die eerste moontlike slaggat, is 'n oordrewe fokus op die *self* in isolasie van ander. Kultuur is 'n groep-georiënteerde konsep, waarvolgens kultuur en die mens in simbiose bestaan (Chang, 2008:54). Goeie uto-etnografie reflekteer 'n interafhanklike verhouding van die self met ander. Die slaggat op hierdie vlak, is die metodologiese fokus van die self wat misverstaan word as die lisensie om dieper te grawe in persoonlike ervarings van 'n navorser, sonder om die kulturele konteks van die stories van ander in ag te neem. As oplossing bied

ek 'n duidelike agtergrond as 'n student, 'n navorser en 'n opvoeder in konteks, deur die navorsingsagtergrond. Literatuur word interverweef om die navorsing in die narratiewe vorm te steun.

Tweedens is dit maklik om te verval in 'n oorverromatiseerde outo-etnografiese vertelling, wat die doel van die studie vervaag. Soos Coia en Taylor (2006:19) tereg sê:

“It is not enough simply to tell the story or write a journal entry.”

Vir kulturele verstaan om te kan plaasvind, is alle vertellings gebaseer op werklike gebeure en dagboekinskrywings, wat nie net die storie bied nie, maar ook die analise en interpretasie van die gebeure, sodat die doel van die studie te alle tye gefokus bly.

Derdens, kan die eksklusiewe vertrouwe op herroeping as 'n databron een van die grootste slaggate wees. 'n Mens se geheue as outo-etnografiese navorser is 'n wonderlike bron wat toegang tot vorige ervarings en persoonlike interpretasies bied (Chang, 2008:71), wat jy as navorser alleenlik weet. Wat jy kan herroep, vorm die basis vir die etnografiese data (Chang, 2008:71). Tog:

“Memory is selective and shaped, and is retold in the continuum of one’s experience [although] this does not necessarily constitute lying.”

(Muncey, 2005:2)

Meer as een wyse van data-insameling is gebruik in hierdie navorsingsproses om die slagkat te vermy. Daar is gebruik gemaak van waarnemers, evalueringsvorme, fokusgroepgesprekke, groepsrefleksie, dagboekinskrywings, bestaande literatuur en persoonlike refleksie. Die eksterne data ondersteun die innerlike data (Chang, 2008:55) deur bewyse van die leerders se werk, evalueringsvorme, waarnemersverslae, dokumente en foto's. Die veelvuldige bronne bied die basis vir triangulasie wat die betroubaarheid van die inhoud en geldigheid van die outo-etnografiese navorsingsverslag verhoog (Chang, 2008:55), deurdat dit etiese en goeie navorsingspraktyke ondersteun.

Die vierde slagkat behels die nalatigheid van etiese standaarde met spesifieke verwysing na ander in die outo-etnografiese studie. Clandinin en Connelly (2000) stel 'n uiters gepaste vraag:

“Do they [autoethnographers] own a story because they tell it?”

Outo-etnografiese stories is verbind aan dié van ander. Dit beteken nie dat vertroulikheid nie van toepassing is ten opsigte van outo-etnografiese navorsing nie (Chang, 2008:55). Om hierdie probleem aan te spreek, is alle toestemming om die navorsing te begin van die Departementele, sowel as ander outoritêre instansies verkry. Alle leerders is deeglik ingelig oor die navorsing en wat die prosesse behels. Toestemmingsbriewe vir vrywillige deelname met die opsie om onmiddellik te onttrek, is onderteken. Vir die narratiewe deel van die studie, word geen name bekend gemaak sonder die toestemming van die betrokke persone nie. Enkele kreatiewe strategieë, soos die homogene woordgebruik van *Meneer of Mevrouw* is ingestel om die vertroulikheid van die deelname te verseker.

Die onvanpaste gebruik van die term outo-etnografie, is die vyfde en laaste slagkat. Die term outo-etnografie word onkundig gebruik om te verwys na 'n wye verskeidenheid van definisies en narratiewe navraag in die akademie (Chang, 2008:56). Dit verwar navorsers sowel as lesers en maak dit moeilik om onderskeid tussen die verskeie terme te tref. In 'n poging om 'n moontlike oplossing vir die probleem te bied, word 'n duidelike definisie en beskrywing van die term verskaf om die navorser se verstaan van die konsep en die wyse waarop dit in hierdie studie gebruik word, aan die lesers oor te dra.

2.4.5 Voordele van outo-etnografie

Die voordele behels volgens Chang (2008:52) vier dimensies:

Eerstens bied dit 'n gebruikersvriendelike metodologie aan navorsers en die lesers om met navorsing om te gaan. Die navorser het maklike toegang tot die primêre databron van die studie, aangesien dit grotendeels die navorser en sy/haar ervaringe inkorporeer.

Terselfdertyd het die navorser te alle tye 'n holistiese en intieme perspektief op die studie, omdat die data bekend is. Vir die leser is outo-etnografie lesersvriendelik weens die persoonlike skryfstyl waarby die leser makliker aanklank vind, eerder as die konvensionele navorsingskryfstyl. Nash (2004) is van mening dat die persoonlike narratiewe selfs lesers bevry van abstrakte en onpersoonlike skrywes en lesers aanraak deur geleefde ervarings. 'n Unieke stem word aan die studie verleen, een waarop die leser kan reageer.

Tweedens bied outo-etnografie kulturele verstaan van die self en van ander. Self-refleksie en self-ondersoek is die sleutels tot self-verstaan (Nieto, 2003; Florio-Ruane, 2001). Hierdie konsep word bespreek onder die opskrifte van die volgende punte: 2.4.2 en 2.5.1.

Derdens – die doen, deel en lees van outo-etnografie kan die navorser sowel as die lesers help groei, ontwikkel en transformeer in die proses. Die persoonlike interaksie met outo-etnografiese studies het dikwels en onwillekeurig self-refleksie tot gevolg. Gevolglik kan 'n individu se kulturele verstaan verbreed word. Spesifiek met verwysing na opvoeders, kan hul onderrigfilosofieë en praktyke meer inklusief en sensitief word. Sommige kan selfs meer reflektief in hul daaglikse praktyke word en 'n ander kulturele pedagogiek aan die dag begin lê vir die heel eerste keer.

Vierdens het hierdie navorsingsmetode die terapeutiese potensiaal om emosionele seerplekke en ou wonde te heel weens die analitiese en reflektiewe aard daarvan (Chang, 2008:43). 'n Bevryde navorser is die gevolg.

2.5 Narratiewe benadering

“The narrative provides a more epistemologically adequate discourse form for reporting and assessing research within the context of a post positivistic understanding of knowledge generation.”

(Polkinghorne, 1997 in Dyson, 2007:37)

Namate die navorsingsgeleenthede gebeur het, het ek dagboekinskrywings, sowel as fokusgroepgespreknotas bygehou. Stelselmatig het ek bewus geraak van narratiewe etnografie, 'n hibried tussen etnografiese realisme en memoirs (Tedlock, 2000 in Denzin & Lincoln, 2000:461). Hiervolgens bied navorsing 'n ruimte vir navorsers om akkuraat verslag te doen van gebeure en hul eie ervarings te verwoord. Ek het besef dat my geskribbel oor wat gebeur het en hoe ek daarvoor as navorser en persoon gevoel het, 'n vakwetenskaplike stem (Hanekom, 2005:29) gekry het. Ek het besef dat die kennis wat ek besig was om te konstrueer deur my eie ervarings, gebeure en interaksies, *geldig* was (Dyson, 2007:37). Namate my verstaan van die narratief al meer ontwikkel het, was die vertel van my *storie* al meer gepas as 'n postpositivistiese benadering tot navorsing.

Narratiewe metodologie en outo-etnografie is alternatiewe wyses van verslaggewing oor navorsing (Dyson, 2007:36). As navorser is ek bewus hiervan. Vir die doeleindes van die studie val die klem op etnografie en outo-etnografie as navorsingsparadigma en die narratiewe benadering as ondersteunende faktor van die paradigma. By tye is daardie grens oorgesteek, waar die self van die navorser na vore tree in geskrewe gedeeltes oor eie ervarings as veral 'n jong en later ouer leerder.

Ek vind dit nodig en gepas om my redes vir die gebruik van die narratiewe benadering kortliks te bespreek.

2.5.1 Hoekom narratiewe verslaggewing?

2.5.2 Die lang pad ...

“As all human beings, researchers use narrative to structure temporal complexity, only to find that this use contributes a complexity of its own.”

(Conle, 1999:7)

Na afloop van beide navorsingsgeleenthede en die begin van die optekening hiervan, het ek as navorser stelselmatig bewus geword van 'n mate van innerlike konflik. 'n Hibried-identiteit

(Bolatagici, 2004) as aanbieder-navorsers en navorsers-opvoeder, selfs aanbieder-opvoeder by tye, het my laat wonder oor die waarde van die twee navorsingsgeleenthede en die impak van die rolle wat ek vertolk het.

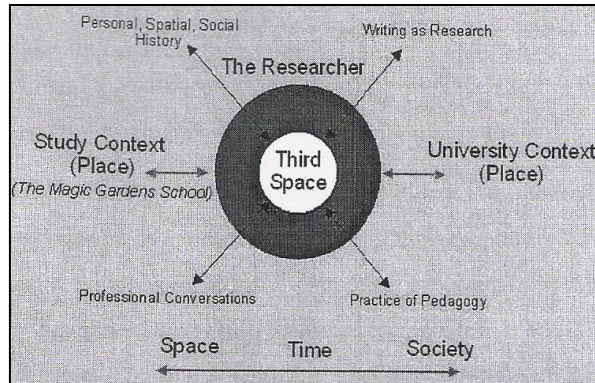
Vir die meerderheid van die navorsingstyd het ek verwyderd gevoel van my studies. Daar was geen verband tussen my persoonlike lewe en my professionele aktiwiteite nie. Dit was twee aparte entiteite. In 'n frustrerende poging om my self te heel, het ek op 'n stelling van Conle (1999:9) in haar studie afgekom, waar sy verwys na spanning tussen die gekontekstualiseerde "ek" en die "ons". Goethe, in Conle (1999:9), het die uiters waardevolle stelling gemaak:

"To know yourself, see what others are doing; to know others, look into your own heart."

Die navorsers in my het gou besef dat haar *ek-stem* 'n kardinale rol te speel het en net soos Jones (2008:13) besef dat my ervarings in beide geleenthede onbewustelik self die onderwerp van die studie geword het in die poging om tot beter verstaan van die skryfproses te kom. My aanvanklike fokuspunt het verskuif van vrae oor kreatiwiteit, skryf en die gebruik van meervoudige stimuli, na 'n dieper verstaan rakende die skryfproses en intense bewustheid van my eie vordering as narratiewe verslagdoener. Op daardie stadium was ek nie bewus van die talle voordele verbonde aan narratiewe verslaggewing nie.

My eie narratiewe skrywe in dagboeke het my begin help om te sien dat skryf 'n manier van weet is, 'n manier van dieper gesprek en denke (Jones, 2008:12) met jouself. 'n Tipe wesenleer, ontologie (Bhabha, 1993, 1997) het deur hierdie proses ontstaan, wat die verkenning van myself in die gegewe tyd, ruimte en konteks (Allen, 1999; Dudgeon & Fielder, 2006; Soja, 1999) tot gevolg gehad het. Ek was indirek besig met die vorming van my eie epistemologie. Jones (2008:5-6) verwys in haar navorsing na 'n "third space" as metafoor, waar sy van narratiewe gebruik maak om haar ervarings ryk te vertolk deur refleksie. Hiervolgens is die "third space" metafories, relatief geïmagineer, filosofies (Jones, 2008:6) en persoonlik ten opsigte van verslagdoening. Ek het begin wonder oor die werking van hierdie "third space" in verslaggewing van my navorsing.

Diagram 1: Third Space in Narratiewe verslaggewing



Jones (2008:6)

‘n Wisselwerking van in-en-uit bewegings dui op die verband tussen die navorser en die persoonlike, ruimtelike, sosiale en historiese aspekte, van skryf as ‘n navorsingsverslag. Ek het besef dat die konteks van my studie en die bogenoemde aspekte my toerus om deur my ervaringe my hibried-identiteit (Bolatagici, 2004) wat aanvanklik konflik veroorsaak het, beter te verstaan.

Die akademiese, persoonlike en pedagogiese konteks waarbinne ek funksioneer, skep die ruimte om te groei oor tyd heen tot professionele gesprekvoering en die beoefening van my beproefde pedagogie, danksy die navorsingsgeleenthede wat ek gehad het. Hiervolgens, is die “third space” ook ‘n veilige “go-to space” vir my, waar die navoser as haar *eie ek* tot beter verstaan van haar eie oortuiging oor die kreatiewe skryfproses kan kom, juis deur ervaringe narratief te verwoord. Gevolglik het ek as die navorser ontwikkel tot ‘n geheel, eerder as gedeeltes van ‘n hele.

Onbewustelik was ek ook besig om te groei as ‘n *bricoleur* - ‘n term wat Denzin en Lincoln (2000) deur hul werk bekend gemaak het. As *bricoleur* het ek besef dat my navorsingsvrae (wat ek aanvanklik nie gehad het nie) nie noodwendig die vertrekpunt vir hierdie studie was nie, maar dat die wýse waarop ek my navorsingsverslag sou vorm, wel dit sou word. Dit opsigself sou beteken dat daar geen finále betekenis is waarna ek as navorser sou streef nie. Ek sou gelei en begelei word tot groter en nuwe insigte. As ‘n *bricoleur*, sou ek betekenis gee aan twee waardevolle navorsingsgeleenthede en verstaan verken, gebaseer op soortgelyke kontekste met soortgelyke situasies en soortgelyke teorieë.

Volgens Kincheloe en Berry (2004) is die *bricoleur* al meer bewus van sosiale strukture en die kompleksiteit daarvan. As navorser het ek die belangrikheid van sosiale, kulturele en historiese aspekte en die manier waarop hierdie aspekte my en die navorsingsproses beïnvloed het, al meer besef telkens wanneer ek as navorser die komplekse betekenis van die kreatiewe skryfproses probeer verstaan het. Na hierdie ommekeer as navorser, het ek begin verstaan dat absolute verstaan nie moontlik is nie. Ek verstaan ook nou dat betekenis en verstaan nie net gebeur nie, maar deur die storieproses groei tot nuwer insigte wat die verstaanproses ondersteun.

Hierna het my navorsingsmetodes uitgebrei en my kenniskonstruksie wyer gestrek as slegs die navorsing waarmee ek besig was. In die proses as *bricoleur*, besef ek dat beter begrip en verstaan van die skryfproses nie soortgelyk is aan enige verduidelikende teorieë of beproefde ervarings aan die hand van skryfprogramme nie, maar dat dit meer 'n verduideliking van my eie verwantskap tot iets groters behoort te wees. Hiervolgens sou ek slegs tot beter begrip en verstaan kom indien ek my eie skryf- en navorsingsproses beter kon verstaan. Gevolglik die rede vir *bricolage* en outo-etnografie in die vorm van narratiewe verslaggewing, aangesien hierdie benadering my noop om deur 'n proses van skrywe myself en die proses beter te verken en verstaan.

Conle (1999:7) verwys na *bricoleurs* as diegene wat in 'n domein van kompleksiteit beweeg, waar die *bricolage* uit die respek vir die kompleksiteit van geleefde ervarings bestaan. Hiervolgens word alle verstaan gevorm deur bewustelike en onbewustelike sosiale ervarings.

Wat dus waar is vir hierdie studie, is naïef in die konsep van realiteit. Geen absolute waarheid bestaan ooit nie. Gevolglik kan en mag die tesis nie geprys en/of afgemaak word as die voorgestelde manier van kreatiewe skryfonderrig in skole nie, maar moet dit gesien word as 'n bydrae tot die vorming van 'n kennisinterpretasie rakende die kreatiewe skryfproses. Dit is gegrond in 'n epistemologie van kompleksiteit, waar die navorser deur eie gegronde, beleefde en getoetsde ervarings tot verstaan van die kreatiewe skryfproses probeer kom. Gevolglik is my teoretiese domein in voeling met geleefde ervarings en die praktyk van kreatiewe skryfonderrig in klaskamers.

Ek besef dat beter begrip en verstaan rakende die kreatiewe skryfproses nie oornag gebeur nie. Dit is 'n konstante, aaneenlopende proses wat slegs gevorm word deur ervaringe en refleksie rakende hierdie ervaringe, om dan weer te doen, dalk anders, dalk eenders en weer te besin. Ek poog as navorser om 'n lewenslange leerder van die onderrig van kreatiewe skryf te bly, deur konstante reflektiewe praktyke en my eie kreatiewe, narratiewe skrywes aan die hand van 'n tesis, maar in die vorm van 'n storie, te verwoord.

Williams (1992) is van mening dat sulke pogings soos myne wegbeweeg van pedagogiese tegnieke, na 'n meer deurdagte, verantwoordelike en reflekterende wyse van onderrig. Hiermee saam vra Hanekom (2005:18): “Hoeveel akademiese verhandelinge word gelees? En is dit dalk die trant waarin dit geskryf word wat navorsingsgeskifte ongewilde leesstof maak?”

Elke ervaring en navorsingsgeleentheid bied 'n geleentheid om die navorsingsverhaal te vertel. Elke vertelling beteken groei en ontwikkeling vir myself en ook as navorser, deurdat nuwe betekenis uit ou ervaringe ontstaan (Van Halen-Faber, 1997:52). Die ontdekking van begrip en verstaan ontwikkel vanuit die konneksies tussen die navorser as kritiese reflekteerder en narrateur van my ervaringe en vertellings. Dit vorm my manier van weet (Van Halen-Faber, 1997:52) en bied die konneksie tussen gedagtes rakende skryfervaringe en die kommunisering van hierdie gedagtes deur geskrewe woord in die vorm van 'n storie. Van Halen-Faber (1997:59) voer ook aan dat die gebruik van stories 'n medium vir kommunikasie bied wat die weet van die verteller met die weet van die leser of hoorder koppel. Hiervolgens is Conle (1999:11) van mening dat:

“... understanding is not a subjective behavior, but always includes the history of those who understand and the history of what is being understood; that there are always, in the act of particular understandings, many aspects of which we are not conscious at that moment. In a hermeneutic encounter, we never simply understand what faces us, but we understand a “truth for us” that this encounter has helped us realize.”

Bogenoemde aanhaling is van kardinale belang, aangesien 'n tesis op die rak en 'n uitgebrande student wat teoreties 'n baie gespesialiseerde terrein aangeraak het, nie noodwendig 'n verskil in die praktyk of in enigeen se verstaan rakende die kreatiewe skryfproses sal maak nie (Hanekom, 2005:18).

Die narratiewe benadering bied die geleentheid vir my om gehoor te word op meer as net die akademiese vlak. Dit bied die geleentheid aan die leser om waarlik deel te word van die navorsingstorie. Doyle & Carter (2003:130) voer aan dat die mens 'n universele behoefte as basiese wyse van gedagtegang het "... to story their experience ..." om 'n interpretasie van hul inligting en ervaringe te bied. Stories verduidelik hoe dinge werk en watter betekenis sekere gebeure het (Carter, 1993). Dit bevat bepaalde inligting oor bedoelinge en motiverings. Vanuit die narratiewe oogpunt, leef opvoeders geleefde stories (Bruner, 1985; Doyle & Carter, 2003:130) wat deur rasionele denke, selfs verbeelding, ons help om morele keuses te maak in ooreenstemming met narratiewe strukture (Sarbin, 1986:8; Doyle & Carter, 2003:130). Van 'n baie jong ouderdom is ons besig om stories te skep en te vertel (Hoodless, 2002; Lyle, 2000) nog lank voordat ons die betekenis van gebeure of abstrakte konsepte daarvan snap.

Die narratiewe benadering is 'n benadering wat die geleentheid aan leser en skrywer bied om die talle konneksies tussen die konteks van die studie te vind en dit met persoonlike sowel as kontekstuele kennis (van nie net die skrywer daarvan nie, maar ook die leser) te verbind. Dit word 'n reis. 'n Reis wat ek as navorser onderneem in die proses tot beter verstaan rakende die kreatiewe skryfonderrigproses, sowel as 'n reis wat elke leser met my kan meemaak.

Die narratief het my gehelp om te verstaan hoekom ek navors wat ek navors en hoekom ek glo oor die kreatiewe skryfproses dít wat ek glo. Doyle & Carter (2003:130) voer aan dat die narratief die fundamentele manier van menslike weet en verstaan vorm. Dit is dus in alle essensie die wyse waarop ek sin maak van die kreatiewe skryfproses en die rede waarom ek narratiewe verslagdoening as ondersteunende faktor van etnografie en outo-etnografie as paradigma verkies.

2.5.3 Gebruik van die metafoor

“Metaphor is for most people a device of the poetic imagination and the rhetorical flourish – a matter of extraordinary rather than ordinary language. Moreover, metaphor is typically viewed as characteristics of language alone, a matter of words rather than thought or action. For this reason, most people think they can get along perfectly well without metaphor. We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature.”

(Lakoff & Johnson, 1980:3)

In die afdeling wat volg, maak ek gebruik van die metafoor van ‘n hospitaal en die konsep van pasiënt wees. Die keuse van die metafoor is gebaseer op ‘n persoonlike ervaring, waar ek self vir ‘n geruime tyd werklik die pasiënt was. Die skryfwerk aan die hand van ‘n metafoor en in die vorm van ‘n narratief het ontstaan vanuit die persoonlike ervaring. Die skool - het ek besef - is op meer as een wyse soos die hospitaal. Skole plak pleisters op goed, hulle gee die drips (die dinge wat ingeforseer/ingetap en deel van elke leerder moet word), kenners weet nie altyd wat fout is nie ... dus behandel ons die simptome, die belangse dinge. Ons dek die basiese sodat die uitsondering werklik die uitsondering op die reël sal wees. Verder meer is dit die geleentheid vir opvoeders om net soos die hospitaal die nodige toetsinge te doen, sodat hulle hul lysies van dinge as gedoen kan afmerk.

In Paul Thagard en Craig Beam (2004) se artikel rakende epistemologiese metafore en die aard van filosofie word samehangende metafore bespreek, waar die metafoor as ‘n kabel eerder as ‘n ketting beskou word. Die sterkte van die gebruik van enige metafoor lê nie in hoe sterk die standpunt gestel kan word nie, maar die konneksies en die verbintenisse wat die standpunt het of bied. Hierdie verbintenisse vorm die vesels wat ‘n kabel sterk maak. Die metafoor word as ‘n kabel regdeur die metodologie, teorie en refleksie getrek. Die waarde van die metaforiese gebruik volgens Thagard en Beam se artikel (2004), sluit onder andere die volgende gebruike in: dit ontdek, ontwikkel, evalueer en sit uiteen.

Vadeboncoeur en Torres (2003; 88) verwys ook na die gebruik van die metafoor as essensieel in taal en as ontsluiting van kreatiwiteit en die verbeelding van ander wêreld. Dit is ook belangrik om te let op die gebruik van generatiewe- en oppervlakmetafore (Vadeboncoeur & Torres, 2003: 88). Die generatiewe maak dit vir 'n leser moontlik om die storie te verstaan en bevat aannames wat gebruik word om te bepaal hoekom die navorser bepaalde dinge op 'n bepaalde wyse sien. Oppervlakstrukture/metafore verwys egter na 'n eksplisiete en veel dieper vlak wat leidrade bied tot ontluiking van generatiewe metafore. Hiervolgens werk die metafoor generatief, sowel as oppervlakstrukture saam om die onderwyssituasie ten opsigte van kreatiewe skryf in die klaskamer te verbeeld. Die metafoor maak dit vir my makliker om deurentyd te reflekteer oor die stand van sake en die ontwikkeling van oortuigings wat plaasvind. Dit skep ook 'n veilige hawe om my saak te stel sonder om myself te veel bloot te stel. Lakoff en Johnson (1980) stel dit gepas as volg: Die essensie van die metafoor is om verstaan te bewerkstellig en daardie iets onder bespreking te ervaar in terme van iets anders.

2.5.4 Ten slotte

“The result is not just a portrait of the people he is studying, but a portrait of himself.”

(Auster, 1998)

Na afloop van die studie besef ek dat etnografie, outo-etnografie, narratief en die metafoor nie net 'n gepaste metodologie aan hierdie navorsing verleen nie, maar dat dit ook die enigste manier is waarop die gebeure en geleenthede, ryk, betekenisvol en deurdag my geleefde ervaringe kon beskryf (Dyson, 2007:38).

Hierdie verhandeling is dus die resultaat van my betrokkenheid en navrae as etnografiese en outo-etnografiese narrateur en *bricoleur* eerder as net 'n verslag van twee navorsingsgeleenthede, elk met unieke gebeure en prosedures.

3. Geldigheid, Betroubaarheid en Veralgemeenbaarheid

“I believe that because autoethnographies aim for verisimilitude, they are valid.”

(Ellis, 1999)

“Validity means that our work seeks to evoke in readers a feeling that the experience described is lifelike, believable, and possible. In addition, validity can be judged by whether it helps readers communicate with others or offers ways to improve lives.”

(Ellis & Bochner, 2000: 751)

In tradisionele en konvensionele navorsing verwys die geldigheid van ‘n studie na die mate waartoe en die graad waarin die studie op ‘n akkurate wyse die spesifieke onderwerp wat die studie poog om te meet, reflekteer en assessee (Munby, 1995; Harding, 1986). Die geldigheidsbewys van enige studie is belangrik weens die morele en dikwels politiese aspekte van veral opvoedkundige navorsing (Bullough & Pinnegar, 2001:15). Gevolglik moet ‘n navorser die geldigheid van sy/haar studie kan bewys.

‘n Selfstudie aan die hand van narratiewe verslaggewing in die poging om tot beter begrip en verstaan van ‘n proses te kom, is egter geensins daarop uit om enigiets te bewys nie. Daar is nie ‘n vasgestelde resep waarvolgens x-aantal insette gelewer word, y-aantal uitsette die uitkoms is en gevolglik z-aantal gevolgtrekkings en implikasies inhou nie. ‘n Geloofwaardigheidsprobleem ontstaan, want die belangrikheid, die betekenis, die betroubaarheid, selfs die kwaliteit van die studie is in gedrang.

‘n Verduideliking vir die geloofwaardigheidsprobleem kan vanuit ‘n ander oogpunt benader word (Bullough en Pinnegar, 2001), want wie bepaal of die vrae wat oor die geldigheid van ‘n studie gevra word nie self betekenis of geldigheid kortkom nie?

“Put differently, perhaps the questions asked lack significance and fail to engage reviewer imagination and the questions answered are not found compelling, are purely personal, or are not answered in compelling ways. There is [even] another

and more far-reaching possibility: that an adequate grounding and authority for this work have yet to be formed.”

(Bullough & Pinnegar, 2002:15)

Auto-etnografie se geldigheid- en betroubaarheidstoets word bepaal deur die vrae van die lesers en die mate waarin die teks die ervarings van die navorser met hulle laat praat, hul laat wonder, hul laat stry, of nie.

Dit mag selfs gebeur dat die wyse waarop hierdie studie ervarings en groei-momente voorgestel, selfs lesse geleer en kenniskonstruksie plaasgevind het, nooit konvensionele evalueerders genoegsaam sal oortuig dat die studie geldigheid onderskraag nie.

Wat hierdie studie van waarde maak, is die wyse waarop die ondersoek en die analyses aan die hand van die skryfervaringe ingeperk en gefokus word tot die waarde en die betekenis wat uit die ervarings gehaal kan word (Bullough & Pinnegar, 2001:16). Dit, maak die studie geldig. Volgens Eisner (1981) word daar gedelf in die eksistensialistiese wyses van die wese, wat op geen ander manier as kunstige voorstelling aan die hand van narratiewe verslaggewing kan geskied nie. Hiervolgens erken ek as navorser die eksistensialistiese redes vir 'n selfstudie aan die hand van narratiewe verslaggewing. Deur die proses van kreatiewe skryfwerk poog ek om die proses, myself en wie ek as 'n opvoeder is, tesame met die opvoedkundige en epistemologiese veranderinge wat plaasgevind het, te verstaan. Die wyse waarop ek die navorsing verwoord het, is egter relatief nuut, selfs ongeken, dog rasioneel, logies en kredietwaardig.

Die geldigheid van hierdie studie word verhoog deur die manier waarop die voorstellings en gebeure van die navorsingservaring gekonstrueer is (Feldman, 2003:27-28). Hiervolgens hou die studie rekening met:

- 'n Duidelike en gedetailleerde beskrywing van hoe data ingesamel is;
- 'n Duidelike en gedetailleerde beskrywing van die kunstenaarskap van die studie deur middel van narratief;

- Veelvuldige bronne van die data, sowel as veelvoudige voorstellingswyses, wat bydra tot die geloofwaardigheid en betroubaarheid van die studie.

Individue het elk unieke wyses van verstaan. Outo-etnografie aan die hand van narratiewe verslaggewing is my verstaan. Vooroordele is deel van enige studie, omdat dit onlosmaakbaar deel is van elke navorser. In hierdie studie word rekenskap van alle ervarings, sowel as die vooroordele gegee deur alle ervarings ryk te verwoord. Hiervolgens poog ek as navorser om vooroordele te verminder deur konstant bewus te wees van die vooroordele wat bestaan en dit te bestuur in die data-insamelingsprosesse, maar veral in die data-opskryfproses. Hiervolgens is my agtergrond as navorser ook van belang, aangesien dit die leser bewus maak van watter tipe lens(e) gebruik word om na bepaalde aspekte te kyk.

Die soeke na verstaan of waarheid rakende 'n bepaalde onderwerp, kan nie altyd of noodwendig aan die hand van 'n wetenskaplike- en meganiese navorsingsperspektief beskou word nie. My persoonlike narratiewe verleen diskrete teoretiese en persoonlike agtergrond aan die studie. Alle narratiewe in my studie is gebaseer op dagboek- en joernaalinskrywings, waar my lesers self kan sien en hoor wat gebeur het. Hiervolgens kan die aanbod van die skryfgeleenthede weer herhaal word. Dieselfde ervaring, dieselfde gebeure en dieselfde produkte kan egter nooit weer verkry word nie. Die verslag illumineer 'n ryk beskrywing van ervarings en perspektief op ervarings met betrekking tot kreatiewe skryfwerk, wat in essensie die betroubaarheid van die studie verhoog.

Met in agneming van die geldigheid, betroubaarheid en veralgemeenbaarheid van die studie, poog ek om elke leser toegang tot 'n sekondêre werklikheid van 'n baie spesifieke praktyk te bied.

4.1 Navorsingsverloop

4.1.1 Aanvanklike navorsingsvrae

Met die inlewering van die navorsingsvoorstel 'n jaar gelede, het ek 'n bepaalde rigting met bepaalde vrae vir die studie daaruit gesien. Die hoofdoel was om die belangrikheid van die

gebruik van ervaringsleerteorieë om kreatiewe skryf en kreatiwiteit in die intermediêre- en senior fase te onderrig, te beklemtoon. Die navorsingsvraag en subvrae is gepas uitgebrei en het die volgende behels:

Die navorser is van mening dat kreatiwiteit deur die gebruik van ervaringsleerteorieë in die skryfproses 'n verskil in die taalklaskamer kan maak. Die navorser wil vasstel:

- Hoe ervaar hedendaagse opvoeders die bogenoemde vermelde stelling?
- Is dit praktiese uitvoerbaar?
- Wat is opvoeders se siening van kreatiwiteit?
- In welke mate beoefen opvoeders ervaringsleerteorie in skryfaktiwiteite?
- Wat is die aanbevelings/aanpassings wat opvoeders kan maak ten opsigte van die gebruik van ervaringsleerteorieë in die klaskamer ten opsigte van skeppende skryfwerk, indien enige?

4.1.2 Nuwe, meer gepaste navorsingsvrae

Stelselmatig, namate die studie verjaar het en data-insamelingsprosesse afgehandel was, het ek kennis gemaak met outo-etnografie en narratiewe verslaggewing. Outo-etnografie het beduidende gevolge vir die optekening van my studie ingehou. Hiervolgens kon ek my ervaringe ryk en persoonlik verwoord. 'n Verdere dimensie van self-studie is toegevoeg, waar ek oor myself as student-navorser-opvoeder in konteks en die betekenis van die ervaringe en gebeure sou kon reflekteer. My lesers sou op 'n verbeelde en gekonstrueerde reis saam met my kon vertrek. Dit het die studiedoel verander en daarmee saam my navorsingsvrae:

- Wat is my beleefde ervaringe van die kreatiewe skryfonderrigproses?
- Hoe het die ervaring bygedra tot my groei, ontwikkeling en transformasie as 'n opvoeder, 'n skrywer en as navorser?

4.2 Studiekonteks

Die studie bestaan uit twee kreatiewe skryf- en navorsingsgeleenthede. Die samestelling van beide berus op vorige en dinamies ontwikkelende kennis van skryfgeleenthede aan die hand van ervaringsleer, konstruktivisme en meervoudige intelligensie as onderliggende teorieë. Vir elk van die geleenthede is 'n unieke skryfprogram ontwikkel, wat die behoeftes van die geleenthede en die verskil in die doelwitte aanspreek. Soms is geleen vanuit vorige aktiwiteite en geleenthede, maar geen program stem presies ooreen nie. Gevolglik is enkele van die skryfaktiwiteite herhalend en ander nie. LAPA Uitgewers tree as borg vir die tweede geleentheid op en het 'n derde geleentheid te Upington tot gevolg. Laasgenoemde geleentheid is grootliks 'n herhaling van die tweede geleentheid en sal nie bespreek word nie.

4.2.1 Eerste geleentheid

Paarl skryfgeleentheid (Paarl: Graad 9 en 10)

Op uitnodiging van die Taalmuseum woon 18 leerders van omliggende Paarl skole soos aangewys deur vakhoofde die geleentheid by. Die doel is om leerders se verbeelding te stimuleer en kreatiewe skryfwerk aan die hand van ervaringsleer uit te brei.

4.2.2 Tweede geleentheid

Skryfprojek (Laerskool Stellenbosch: Graad 7):

Kreatiewe skryfgeleenthede is aangebied vir Graad 7-leerders wat vrywillig deelgeneem het. Die samestelling van die groep leerders wissel van skrywers tot nie-skrywers, asook vanuit verskillende agtergronde, ongeag ras, klas en geslag. Die doel was om leerders se verbeelding te stimuleer, kreatief met woorde, tekste en idees om te gaan om karakters, ligging en intrige te ontwikkel en uiteindelik 'n oorspronklike verhaal, in 'n sagtebandboek te publiseer.

4.3 Studiedoel:

Die studiedoel is vyfledig en behels die volgende:

- 'n Verhandeling in die vorm van 'n outo-etnografiese narratief wat verslag doen oor die navorsingsgeleenthede en navorsingsgebeure waarby ek betrokke was as die aanbieder van beide kreatiewe skryfgeleenthede;
- Begrip vir die waarde van 'n begeleide ervaring om die belangrikheid daarvan in die kreatiewe skryfproses te beklemtoon en te begryp;
- Begrip vir die effek wat die gebruik van veelvuldige stimuli op die kreatiewe skryfwerk van leerders het;
- Ingeboude refleksie binne die raamwerk van selfstudie, soms aan die hand van narratief, oor die wyse waarop dit my persoonlik toerus om tot beter begrip en verstaan van die skryfproses te kom; en
- Om tot beter begrip en verstaan van die kreatiewe skryfonderrigproses te kom.

Vir die leser in kort:

Afdeling A as 'n navorsingsteorie en metodologiese hoofstuk, stel die navorsingsagtergrond van die navorser kortliks aan die leser bekend. Dit vorm 'n verwysingsraamwerk en 'n verstaan vir waarvandaan die navorser met betrekking tot die studie kom. Die probleemstelling word aan die hand van aktuele koerantberigte uitgelig en hiermee saam die navorser se gesukkel om 'n gepaste navorsingsontwerp vir die studie te kry. Praktijkgebaseerde navorsing met die klem op die kreatiewe proses en spesifiek kreatiewe skryfproses, dien as 'n akademiese vertrekpunt. Etnografie en outo-etnografie word verkies as uiteindelijke navorsingsparadigma aan die hand van narratiewe skrywes. Die voordele sowel as die nadele verbonde aan die outo-etnografiese paradigma word krities bespreek. Die voordele verbonde hieraan gee aanleiding tot 'n gesprek oor die geldigheid, betroubaarheid en veralgemeenbaarheid van die studie. Die navorsingsverloop met die aanvanklike

navorsingsvrae word bespreek en aan die hand van die paradigma verander tot meer gepaste vrae wat vanuit die studie ontwikkel eerder as deur die studie beantwoord word. Die studiekonteks bied 'n kort bespreking oor twee duidelike navorsings- en skryfgeleenthede, een te Paarl (hoërskoolleerders) en een by Laerskool Stellenbosch (Graad 7-leerders). Die afdeling word afgesluit met die vyfledige studiedoel. Dit sluit 'n verhandeling in die vorm van 'n outo-etnografiese narratief wat verslag doen oor navorsingsgeleenthede en navorsingsgebeure waarby die navorser betrokke was as aanbieder van kreatiewe skryfgeleenthede. Beter begrip en verstaan van die kreatiewe skryfproses word ontwikkel.

Afdeling B

Teorie in praktyk:

Practice what you preach ...



Liewe Dagboek

05:45 (Dag 1)

Jammer ek het nie gister geskryf nie, maar opwinding is op die stadium gelyk aan 'n 06:00 koppie koffie saam met die dag se eerste drip. Nog niks het verander vandat ek opgeneem is nie. Die gordyne is steeds menskleur en die plafon vyf groot wit blokke in die lengte en drie in die breedte ... 15m^2 in grootte. As my Graad 6'e nou hier was, sou dit 'n ideale voorbeeld vir 'n les oor omtrek en oppervlak uitgemaak het.

Ek het gisteraand gedroom oor die Honneursuitstappie na die labirint wat ons gehad het vir my hoofvak Afrikaans. In die droom was ek so bekommerd oor my kinders se Wiskunde-toetspunte, dat ek probeer het om dit weg te stap. Ek was die heeltyd bewus van die beknoptheid van mense wat gedurig saam met my in dieselfde baanbepaalde rigting beweeg en skouer skuur en die gejaagdheid daarvan, soveel so dat ek die labirint nooit voltooi het nie. In die middel, het ek uitgeklim, op 'n bankie gaan sit en die ander dopgehou.

Vanoggend, en dis hoekom ek skryf, het ek wakker geskrik met die idee dat kreatiewe skryfwerk niks soos 'n labirint is nie. Dit gaan nie om en om in dieselfde rigting nie. Dit stop ook nie oral by dieselfde eindbestemming nie. Dit was eers kreatief toe ek uit die labirint geklim het, want toe kon ek die ander sien loop. Die buite-oog, het my die insig van andersheid gegee om te sien wat móét gebeur en hoe om wat moet gebeur te

verbeter of selfs te verander. Ek besef nou dat ek eers hierdie ervaring moes gehad het, al was dit nie noodwendig 'n goeie een nie, om iets oor taal en veral skryf agter te kom...



“Goeie môre Mevrouw le Roux.”

Sy skuif die menskleurgedoentes oop.

“Môre Suster.”

“Dokter sal 06:30 ‘n draaitjie maak en ons bring nou ‘n koffietjie, maar eers ... daardie drippie.”

Ek kreun soos sy die gekristaliseerde antibiotika met skoon water deur my are spuit, sodat sy ‘n nuwe sakkie kan opsit. Snaaks hoe baie skool en veral taal my aan ‘n drip laat dink. Jy’t daar gesit, soms gelê en die i, o, u en beklemtoonde a’s as medisyne laat indrup ... want daar sou jy beter word. Jou taalgebruik was siek en jou skryfvermoë soos dié van ‘n virus. Skryf was ‘n drup.

“Dankie Suster.”



05:50 (Dag 1)

...as ek nou uit 'n ander oogpunt oor die labirint en skryf dink, behoort skryf 'n sentrale rol in elke individu se lewe te speel, want elke geleentheid vir skryf, vorm identiteit - 'n

wie en wat 'n individu is. Dit bied toegang tot kennis in elkeen se lewe. Dit bied kommunikasiemoontlikhede en 'n verstaan van die wêreld rondom ons. Mevrou¹ sê altyd, dat individue rasioneel en emosioneel sin maak uit ervaringe en die wêreld in 'n geheel verstaan juis deur geskrewe taal. Hierdeur sien hulle ook hulself as individuele kreatiewe persoonlikhede wat 'n baie spesifieke plek in die wêreld het en moet inneem. Dit help ons om gevoelens te verstaan² en 'n plek in die kosmos in te neem.

Toe ek gister die NKV³ oopslaan om te kyk wat die Departement te sê het oor die taalarena, was dit indrukwekkend om te sien hoeveel keer hulle die woord kreatiwiteit en kritiese en kreatiewe denke gebruik. Die skryfuitkomste is daarop gerig om leerders te ontwikkel om uitdrukking aan hul verbeelding, hul idees en hul gevoelens oor hulself en ander te kan gee. Ek het gedink dit sluit nogal mooi aan by wat doktor Mevrouw⁴ gesê het.

... ek wonder of taalopvoeders besef dat hulle in 'n baie bevoorregte posisie is om leerders toe te rus om seker te maak hulle gee wel uitdrukking aan bepaalde waardes en betekenis aan persoonlike ervarings⁵?

My ervaringe van taal en skryf op skool het selde ... of eintlik nooit geleenthede gebied om iets van die onderwerp te ervaar of selfs eie ervaringe oor ander onderwerpe te verwoord nie.

¹ Kruger, 2008:5

² Robertson, 1980:51

³ Afkorting vir Nasionale Kurrikulumverklaring

⁴ Kruger, 2008:5

⁵ Departement van Onderwys, 2003:11

Terwyl ek in elk geval nie kan beweeg nie ... dink ek ek moet 'n *trip down memory lane* neem. Ek voel ek moet iets probeer onthou van my eie skryfervaringe, aangesien dit vir die afgelope vier jaar my sterkste belangstelling geword het. Skedush tot later* **A**

Fase 1: Die skoolervaring

As 'n jong laerskoolleerder onthou ek dat taal vir my persoonlik sinoniem aan prentjies was. Prentjies het woorde geword en woorde het storietjies geword. Storietjies oor My gesin, My troeteldier, Ons skool, Seisoene en heelwat later My family, My pet, My school and Seasons.

Die stories was maklik om te skryf, want al wat jy moes doen is om te dink aan hoe dit by die huis of skool is en as jy nou nie 'n "troeteldier" (soos een van my maatjies altyd gesê het), gehad het nie, dink en skryf in elk geval asof jy een het.

Die belangrikste ding wat ek aanvanklik van skryf geleer het, was die feit dat ek nie kon skryf soos wat ek praat nie. Juffrou het ons altyd herinner dat geen goeie storie die heeldyd en toe ... en toe ... en toe ... bevat nie en dat ons 'n kantlyn aan die onderkant van ons vispapierboeke moes laat. Dit is waar Juffrou die woordjies wat ons verkeerd gespел het in potlood geskryf het. Daar was verbeteringe wat ons moes aanbring in die vorm van die oorskryf van die woorde wat ons verkeerd gespел het. Vir elke woord wat verkeerd gespел is, moes jy die korrekte woord drie keer uitskryf. Gevolglik het storieskryf al minder lekker geword, want hoe ouer ek geword het, hoe langer was die skryfstukke en hoe groter die kans op uitskryfwerk. Die lekkerste gedeelte van storieskryf was die prentjies wat ons by elke storie moes teken. My prentjies het stories vertel, iets wat as hoërskoolleerder en universiteitstudent vlerke gekry het in die vorm van *collages*.

As 'n ouer laerskoolleerder, het storieskryf al minder geword. Taal was belangrik en het die grootste gedeelte van klastyd in beslag geneem. Vyftien punte

begripstoets, vyf-en-dertig punte taal. Die stukke wat ons moes skryf, was vervelig.

'n Nuwe fase in my lewe het aangebreek in graad 8. 'n Nuwe skool, nuwe maats, nuwe onderwysers en nuwe uitdagings. Ons eerste Afrikaanse opdrag was 'n kreatiewe skryfopdrag. Die skryfboekies was A-5 grootte en jy moes op die eerste bladsy van jou boekie met behulp van prente en woorde wys wie jy is. Met die oopslaan van jou skryfboekie, moes enigeen dus kon sien wie Anmar le Roux is. Ons het in klastyd gesels oor kategorieë waaruit ons prente en woorde kon kies. Hierdie kategorieë het ingesluit: belangstellings, stokperdjies, kosvoorkeure, sport, karaktereienskappe en enigiets nuuts wat jy op die tafel kon sit. Ek was in ekstase hieroor, want prentjies en woorde sou my storie kon vertel. By die huis aangekom, het ek onmiddellik 'n tydskrif opgetel en begin werk aan die opdrag. Ons het twee weke daarvoor gehad, maar ek kon nie wag om te begin nie.

Op 'n strategiese wyse het ek versigtig woorde vanuit tydskrifte gekies wat my beskryf en prentjies uitgeknip wat my belangstellings reflekteer. Daar was soveel wat ek wou sê en wou wys, dat my voorblad, in plaas van 'n paar prentjies, vinnig in 'n digte *collage* verander het. Daar was nie 'n enkele oop spasie tussen enige van die woorde of prentjies nie. Ek onthou tot vandag toe 'n ongelooflike gevoel van trots en selfwaardering vir daardie voorblad van my klein boekie. Ek kon nie wag om dit in te handig nie.

Vandag, elf jaar gelede, besef ek die waarde van my eerste *collage*. Ek het betekenis aan my eie persoonlike visuele ekspressie en woordeskat gegee. Hierdie *collage* het nie net my naam opgehad nie, hierdie *collage* wás ek. Kort na die inhandigingsdatum, het Juffrou elkeen se boekie met sy/haar punt aan ons terugbesorg. Sy het enkele van die boekies teruggehou om vir die klas te wys. Alhoewel ek trots was op my werk, wou ek nie gehad het dat almal dit moes sien nie. Met die ophou van my boekie, volg die rede waarom ek nie wou gehad het

dat Juffrou myne moes wys nie. 'n Paar "oe's" en "aah's" het gevolg en toe die vraag wat ek na baie jare nog onthou: "Wonder hoeveel Pritt jy gebruik het?"

My identiteit was opgesluit in daardie *collage*, waaraan ek ure spandeer het om die regte woorde en prente te soek wat my storie ondersteun en vertel. In 'n oomblik wat 'n paar sekondes geduur het, is dit afgebreek deur 'n opmerking tot minder as niks.

As ek nou weer daaraan dink: wat 'n wonderlike opdrag het Juffrou nie beetgehad nie, want die dieperliggende betekenis strek wyer as die blote leer-jouself-ken-opdrag. Dit was kreatief en ons kon speels daarmee omgaan terwyl ons uitdrukking gee aan ons verbeelding en ervarings en terselfdertyd ons denke inspan. Geen prentjie van my is sommer net op lukrake wyse gekies nie. My finale *collage* was die "*layering*" van deurdagte idees en het kans en assosiasie aangemoedig. Dit het konneksies gebied vanuit my ervaringswêreld en waar ek myself toe bevind het. Konneksies van myself met ander. Konneksies tussen die visuele en geskrewe woord. Konneksies van eindelose moontlikhede en uiteindelik ook konneksies tot kreatiwiteit en skryf.

Skryf op skool was nooit weer vir my lekker nie. Daar was ook nooit weer so 'n opdrag nie. Elke skryfstuk was enigiets tussen 200 en 300 of 450 tot 550 woorde lank, afhangende van die kategorie waaronder dit val: lang skryfstuk of kort skryfstuk. Elke skryfopdrag moes in die klas in die vispapierboek begin word, sodat niemand kon afskryf of hulp van 'n buitepersoon, wat hul dan as hul eie afmaak, kon kry nie. Ek onthou die skryfperiodes baie goed. Dit was doodstil in die klas. Juffrou by haar tafel, ek by my bank en 'n leë, vaal-grys lyntjiesbladsy voor my. Nie 'n enkele idee wat om te skryf nie.

In hierdie periodes het ek dikwels gewonder oor die heel eerste skryfopdrag en wat die doel daarmee was. Dalk was dit om die eerste bladsy te versier, sodat ons uiteindelik op die volgende bladsye kon begin met die régte skryfwerk? Dalk was dit regtig maar net 'n ek-leer-jou-ken-opdrag ... wie weet?

In die volgende paar skryfopdragte, het ek agtergekom dat ek op 'n manier, en vinnig ook, 'n plan sou moes maak om myself te dwing om te skryf. Ek sou dit vir myself moes lekker maak.

Ek het begin deur my Juffrou te fnuik in die rofwerkperiodes. Sy het gedink ek is besig om weldeurdagte idees in woorde en paragrawe te omskep vir my stories. Waarmee ek eintlik besig was, was vryskryf. 'n Geskribbel van los drade van idees, sommige wat verband hou met wat die onderwerp vereis en ander wat hoegenaamd nie sin maak nie. Die feit was: my vispapierbladsy was vol. By die huis in die middag het ek agtergekom dat woorde, foto's en kleure in tydskrifte my fassineer. Ek het begin om van hierdie woorde en prente wat my aantrek, uit te knip. Elke prentjie en elke woord het skielik 'n storie gehad en wanneer ek meer as een prentjie of woord op 'n bladsy gehad het, kon die idees, hoe uniek en uiteenlopend dit ookal was, op 'n vreemde manier by die storie ingevoeg word. Ek moes dit net maak gebeur. Gou was my ore gespits vir idioome wat mense elke dag gebruik en my oë oop vir idees en nuwe inspirasie in tydskrifte, advertensies en op die televisie. Visueel het ek myself so veel as moontlik gestimuleer om nuwe idees vir skryfstukke te hê. Dit was opsigself 'n moeilike taak, want skielik het ek idees gehad, maar die onderwerpe het bitter min ruimte daarvoor gelaat. Dikwels moes ek my idees verbuig om te voldoen aan Juffrou se vereistes.

'n Laaste skryfopdrag wat ek goed onthou, was 'n opdrag waar ons drie illustrasies op die regterkant van 'n bladsy ontvang het⁶. Dit het behels dat ons een van die illustrasies kies, dit voorsien van 'n kort, dog gepaste opskrif en dan die verhaal agter die illustrasie vertel. Ek onthou die opdrag spesifiek vir een rede. Die ingeedsdatum was twee maande voor die Matriekafskeid. Behalwe vir watter kleur rok jy sou dra, was die groot praat op almal se lippe: gewig. Oorgewig, gewigsverlies, gewigprobleme, instandhouding van jou gewig, 'n nuwe oefenprogram, gewig, gewig, gewig. Selfs koerante en televisie-advertensies het

⁶ Addendum A (1 en 2): Hoërskool skryfopdrag

tot vervelens toe allerhande produkte en programme probeer verkoop. Teen die tyd wat ek die illustrasies van ons opdrag ontvang het, was daar slegs een prentjie wat met my *gepraat* het. 'n Prentjie van 'n groterige vrou voor 'n kamera. Ek het besef dat my gedagtewêreld, my direkte omgewing en my ervaringe 'n geweldige invloed op my nuwe manier van skryf gehad het. Aanvanklik was dit heerlik, want ek kon idees vanuit my eie lewe trek en later was dit vreesaanjaend om te sien hoeveel van my eie ervaringe indirek aan die hand van 'n metafoor in my stories te voorskyn kom. Ek het besef dat hierdie manier van skryf vir my 'n veilige omgewing bied om uiting aan my emosies te gee. Ek het waarlik kreatief begin voel in my skeppinge.

Dikwels het ek gewonder oor hoe Juffrou die stories nasien. Elke opdrag het Juffrou se deeglike assesseringskriteria gehad. Die aspekte waarna sy sou kyk. Weer kon ek myself nie help om te wonder of skryfopdragte oor my stories of my taalgebruik gaan nie. Haar kriteria het altyd die volgende in ag geneem:

Assesseringskriteria:

Oorspronklikheid

Taalgebruik

Inleiding, slot en paragrafering

Proeflees

Register

Tesame met die kriteria, was daar altyd 'n onthou of wenke afdeling, waaronder die volgende punte van belang was⁷:

- Neem fyn waar.
- Gebruik jou verbeelding.
- Wees oorspronklik en kreatief.

⁷ Addendum B: Kriteria en wenkafdeling

- Druk gevoelens, gedagtes, indrukke, ensovoorts in beskrywende, kragtige en keurige Afrikaans uit.
- Wissel die lengte van sinne en paragrawe af.
- Korrekte taalgebruik.
- 450 – 550 woorde

Ek het begin wonder of die wát ek skryf ewe belangrik sou wees as die duidelike hóé ek dit moet skryf. As Juffrou telkens die vyf kriteria tydens assessering sou gebruik, is daar vier uit vyf kriteria wat let op die hóé ek skryf. Selfs die bewys van proeflees lê in die uitskakeling van spelfoute en taalfoute. Ek het verder gewonder hoe Juffrou oorspronklikheid beoordeel. Moes ek nie dalk my pad wat ek stap om die storie te skryf en my hulpmiddels aan haar verduidelik het nie? Aan die ander kant wou ek ook nie hê dat sy moes dink ek dink sy is 'n slegte onderwyseres nie, want sy was nie.



Liewe Dagboek

06:25 (Dag 1)

Dis 'n uitdaging om herinneringe te herroep. Een ding is verseker, die vorige formele onderrigbenadering tot Afrikaans⁸, het taalopvoeders as taalstruktuurspesialiste gelaat en bitter min groei na vernuwing, verstaan en die ontwikkeling van kreatiwiteit en kritiese en kreatiewe denke bewerkstellig. Ek wil selfs verder gaan en prontuit sê dat die formele benadering bygedra het tot die inhibering van leerders se kreatiwiteit. My eie ervaring is 'n bewys hiervan. As ek terugdink aan gister se herinnering en die beleidsdokumente daarteenoor, kan die Onderwysdepartement en die Nasionale

⁸ Blacquièr, 1989; Botha, 1989

Kurrikulumverklaring nie genoeg stipuleer dat opvoeders op verskeie wyses moet aandag gee aan die ontwikkeling van leerders se kreatiewe denke nie.

Die beleidsdokument is *in fact* dit eens dat leerders taal op kreatiewe en speelse wyse moet kan gebruik deur 'n verskeidenheid van verhalende en beskrywende opstelle, deur dagboekinskrywings, vriendskaplike briewe, dialoë, gedigte, strokiesverhale, deur stories, limerieke en liedjies te kan verken. Leerders moet 'n verskeidenheid van verbeeldingstekste kan skryf⁹.

Dis opwindend, want wat die beleid betref, gebeur kwaliteit opvoeding hand aan hand met kreatiwiteit in alle skeppinge, die oplos van probleme en die neem van inisiatief. Hoe ek dus onderrig, moet ook 'n kreatiwiteitsproses in eie reg wees, want ek kan denkvaardighede in taalonderrigssituasies wat begrip, reflektoring, analisering, sintetisering, evaluering, kritiese en kreatiewe probleemoplossing en duidelike kommunikasievaardighede wat prosesse van kreatiwiteit inhou, prikkel en ondersteun. Eintlik, is dit 'n móét, sodat leerders in staat sal wees om idees te genereer en uit te brei, om hipoteses voor te stel, om hul verbeelding toe te pas en om op die uitkyk te wees vir alternatiewe, innoverende uitkomst¹⁰. Die proses van denke kan 'n verskil in ons hedendaagse wêreld maak, waar die soeke na kreatiewe besluitnemers, mense met vars idees wat op die voorgrond van baanbrekerswerk kan staan, nie volop is nie.

So wat is die probleem? As beleidsdokumente al hierdie goed oor kreatiewe skryfwerk voorskryf en al hierdie wonderlike aspekte kan oopsluit en ontgin ... hoekom onderrig opvoeders nie kreatiewe skryfwerk nie?

⁹ Departement van Onderwys, 2002:68-133

¹⁰ Nasionale Kurrikulumhandboek vir Primêre en Sekondêre Opvoeders, 1999

Ek hou vir 'n oomblik op met skryf terwyl die implikasies van wat ek so pas geskryf het by my insink ... voordat ek weer skryf.

... so gepraat van baanbrekerswerk ... dit sal nou nogal fantasties wees as iemand vir my kan sê wat fisies fout is met my. Op die oomblik gryp hulle na strooihalms. Elke dokter wat hier instap, gryp na die verslagboek, kyk na my, kyk na die boek, bestudeer my drip en praat oor medikasie waarvan ek nie die name daarvoor kan onthou nie. Praat van die duiwel ... 'n vroue-dokter hierdie keer.



"...en hoe gaan dit vanoggend?"

"Hallo Dokter. Nee-wat, goed dankie."

My ma sê dit help in elk geval nie om te kla nie en soos dokter nader gestap kom, fokus haar oë op die probleemarea.

"Mmh, ek sien dis baie rooi. Ek is bekommerd oor inflammasie. Jy sal my moet help ... tot waar het die rooiheid gister gekom?"

"So by die kuit, Dokter."

"Wat ookal dit is, is steeds aktief ... ek is bekommerd oor jou knie. Hoe voel dit as jy moet loop?"

“Ek trap nie eintlik op hom nie, Suster Lackey het vir my krukke gereël en die badkamer is gelukkig naby, maar dit voel soos naalde en spelde sodra ek die been van die kussing af haal.”

In die hoekie van haar regteroog gewaar sy die kaartjie op my bedkassie wat my klas vir my gestuur het.

“Is jy ‘n onderwyseres?”

“... en student. Twee in een. Ek het ‘n assistentpos by die laerskool en gee Wiskunde vir Graad 6, so ek verdien ‘n salaris, maar het al die voordele van student-wees. Ek bly nog in die koshuis en nie te ver van die Neelsie af nie.”

Sy lag en sê dan:

"Ek sien ... en die swottings?"

“Wel, B.Ed. gedoen vir vier jaar, was toe lus vir nog ‘n bietjie, so hierdie jaar doen ek ‘n B.Ed. Honneurs met Afrikaans en spesifiek kreatiewe skryfwerk as hoofvak.”

“Skryf was nog nooit lekker nie, maar ek het dit elke dag nodig. Ek hoop jy doen iets daaraan. Saalrondtes wag, so hier’s wat ons doen. Ek gaan skryf dat ons vir eers vasbyt met die antibiotika wat dokter Marx aan die begin voorgeskryf het. Dit is generies en baie goed. Die probleem is, ons weet nie regtig waarmee ons te doen het nie. Ons hou duimvas die kiem raak moeg vir die teenmiddels. Intussen, hou jou maar stil, lees koerant, iets wat julle studente mos nie doen nie.”

“Dankie Dokter.”

Op die staalbedkassie langs my bed, lê die koerant. Dit behoort aan saal E se mediese personeel, maar ek het vir Suster Lackey gevra of ek dit 'n rukkie mag leen. Op die voorblad word Hershall se biografie geadverteer. Gewoonlik word hy eerder oor die vingers getik. Daar is soos gewoonlik niks in die koerant nie ... of wag ...



Gedagte vir die dag:

Jy kan weerstand bied teen die inval van 'n leer, maar nie teen 'n idee waarvoor die tyd aangebreek het nie.

(Anoniem)



Liewe Dagboek

07:45 (Dag 1)

Die koerant laat my wonder of hierdie kreatiewe skryf-ding nie my opdrag, my missie moet word nie. Die omgaan met kreatiwiteit kan leerders toerus om uitdrukking aan hulle waardes en betekenis aan hulle ervarings te gee. Volgens my spekulasie moet die proses van begrip geskied aan die hand van 'n ervaring. En dis my a-ha, want hiervolgens moet ek vir leerders 'n ervaring gee, voordat ek van hulle kan verwag om iets te skryf. Dis soos die koerant sê ... 'n idee waarvoor die tyd lankal aangebreek het.

Hoe die brein funksioneer, denkprosesse ontstaan en daardie prosesse gestimuleer word, het nog altyd die mate van enige individu se kreatiwiteit bepaal. Ek wil my verstout deur te sê dat kreatiewe skryfwerk juis vanuit hierdie prosesse vloei.

Skedush* **A**



“En hoe gaan dit met die pasiënt?”

‘n Bekende stem loer om die gordyn voordat sy ‘n gesig kry.

“Wat maak Mevrouw hier?”

“Ek kan mos nie my student so aan haar eie genade oorlaat nie. Ek het kom kuier en kom werk.”

Sy’s al vir so lank vir my ‘n moederfiguur. Sy’s eintlik dokter, maar ek Mevrouw nog steeds voor en agter vanuit ons voorgraadse jare. Sy is my amptelike en nie-amptelike dosent omdat sy eintlik om mediese redes nie mag werk op hierdie stadium nie, maar soos ek haar ken, is daar wonderlike goed besig om te gebeur in daardie kop van haar. Goed wat ontwikkel in wysheid en oorgedra moet word aan, soos sy dit stel, haar student.

“Ek is so bly Mevrouw is hier, daar’s soveel wat ek wil vertel en wil vra!

... en nog voordat sy ‘n kans kry, val ek weg met my eerste vraag. Hierdie besef van skryf aan die hand van ‘n ervaring is soos ‘n gogga wat gebyt het. My vermoede is dat opvoeders nie kreatiewe skryf onderrig nie, omdat hulle nie weet hoe nie ... en skryf aan die hand van ervaringsleer, kan ‘n

oplossing daarvoor wees. Tesame hiermee, is ek gefassineer deur die reuse rol wat kreatiwiteit volgens ons beleidsdokumente behoort te speel ... en tog nie doen nie.

Mevrou, hoekom – as die beleidsdokumente dit voorskryf – speel kreatiwiteit nie die rol wat dit behoort te speel in ons klaskamers nie?”

Sy lag vir ‘n oomblik stilletjies, voordat sy sê:

“Ideas occur to us when they please, not when it pleases us” ... wyse woorde van Weber¹¹. Jy moet onthou Anmar, dat die gewilde beeld van kreatiwiteit en veral kreatiewe denke, gekoppel word aan individue wat lief is vir vryheid en nuwe idees. Hierdie individue doen dinge spreekwoordelik anders as die konvensionele wyses en die dikwels een-rigting-denke waaraan almal so gewoond is.”

“So, Mevrou sê ons sien kreatiwiteit eintlik as mense wat ‘n paar skroewe los het?”

Sy kan nie help om te lag nie en sê dan:

“Dis reg, want hierdie individue bevraagteken die wêreld van normaliteit, eienskappe wat vir die oorgrote meerderheid van opvoeders nie gepas is vir die klaskamer nie, omdat hulle dit ontwrigtend ervaar. Nou moet jy ook onthou dat daar etlike periodes in die verlede was toe die nastreef van tradisionele idees as die regte en die enigste manier van dinge doen, beskou is¹². Enigiets wat afwyk van die normale en die formele benadering, is beskou as minagting, dwarsboming, ‘n ernstige oortreding en ‘n potensiële probleem

¹¹ Weber, 1946:136

¹² Allen, 2005:8

in daardie tyd. Kreatiwiteit word nou nog dikwels verwar met struktuurloosheid en 'n geen-grens-benadering tot die lewe ... "

"... alles faktore wat die ou beleid omvêrgooi?"

"Dis reg. Feit van die saak is egter dat die oorgrote meerderheid van opvoeders opgelei en self deur die sogenaamde ou sisteem is. Hulle onderrig nie kreatiwiteit nie, grootliks uit onkunde, beperkende tydsfaktore en die handhawing van orde in hulle klaskamers."

"So wanneer word ek geklassifiseer as kreatief?"

"Wel, kreatiwiteit is onlosmaakbaar deel van elke individu ... "

"... soos 'n aanleg?"

Ek is seker sy kan die frons op my gesig 'n myl ver sien.

"Dis reg. Ons het almal die vermoë om te kan skep en hiervolgens is elke individu kreatief. Omdat ons egter verskeie ervarings gehad het as unieke mense, het nie almal van ons dieselfde geleenthede gehad om kreatiwiteit te beoefen nie en verskil kreatiewe vermoë van individu tot individu."

"... ek is glad nie kreatief nie, maar my suster skryf en teken die mooiste goedjies ... dis mos wat die mense altyd sê. *Newsflash*: jy's kreatief omdat jy 'n mens is!"

Sy lag nou lekker.

“Jy moet onthou dat die basis van kreatiwiteit berus op die mag van verbeelding as die kapasiteit om dit wat teenwoordig is afwesig te maak. So ook is fantasie die kapasiteit om die onbestaanbare bestaanbaar te maak¹³.”

“Dis ‘n probleem Mevrou, want hoe oortuig ‘n mens opvoeders dat jy nie besig is met wolhaarstories of kabouterstuff nie, as die grootste resep vir kreatiwiteit verbeelding en fantasie is? Goed waaroor leerders raaskry omdat hulle by die venster uitstaar.”

“Jy moet onthou dat nuwe idees maar slegs een gedeelte van ‘n kreatiewe proses is. Harde werk om geslaagde pogings tot verdere kreatiwiteit te lewer, is noodsaaklik ...

Sy dink ‘n bietjie ...

... en ook dat kreatiwiteit en die omgaan met die sogenaamde kabouterstuff, leerders toerus om uitdrukking aan hulle waardes te gee. Verbeelding en fantasie is intellektuele vlugte en dit help leerders, veral jong leerders om oor hul lewens en ervarings na te dink terwyl dit betekenis aan hul intellektuele vlugte gee.”

“Mevrou sê altyd dat mense op twee maniere kan sinmaak van hul lewens¹⁴.”

“Dis reg, waarvan die gebruik van ons verstand om inligting en nuwe idees aan die hand van ervarings in te win en dit dan te kategoriseer om begrip te ontwikkel, die grootste rol speel.”

Ek krap onwillekeurig my kop.

¹³ Bröckling, 2006:513

¹⁴ Robertson, 1980:80

“So, kreatiwiteit kan eintlik net so vry wees as wat dit struktuurgebonde is?”

“Presies! Elke individu moet hom/haarself oopstel vir kreatiwiteit¹⁵. Jy is ‘n sleutelspeler om leerders bloot te stel aan soveel moontlike geleenthede om kreatief te wees.”

“Dis interessant Mevrou sê dit, want ek het in hierdie week se Burger ‘n berig gelees waar die Wes-Kaapse Onderwysdepartement¹⁶ onlangs weer erken het dat opvoeders tot en met 1997 opgelei en georiënteer was ten opsigte van beleidsdoelstellings van die Nasionale Kurrikulumverklaring ...”

“... en die nastreef van tradisionele idees wat werk, kan jy ook maar byvoeg ... en dit is so. Hulle het dit veel eerder gedoen as om interne verstaan, konseptualisering en die ontwikkeling van kritiese en kreatiewe besluitnemers te probeer bewerkstellig. As jy mooi daaroor dink, was leerders eintlik slegs ‘n middel tot ‘n regeringsdoel.”

“... en leerders het eintlik geleer hoe om weg te doen met verbeelding en kreatiwiteit, wat in elk geval mos nie in ‘n regte werksituasie nodig sou wees nie. Ons bly mos nie in *Hollywood* nie.

Sy kan nie help om vir my te lag nie. Haar akademiese brein is deur die jare vervleg met skerpsinnigheid om fyn humor raak te sien.

So ons manier van dink, is wat ons vermoë om kreatief te dink aan bande lê?”

Sy knik instemmend.

¹⁵ Allen, 2005:16

¹⁶ Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2006:4

“... en kreatiwiteit is eintlik so spesiaal. Die mens as ‘n sosiale wese wil alles weet. Ons verken gebiede en wil weet hoe dinge werk ...”

“... en hoekom dinge werk of nie werk nie.”

“Presies! Ons toets wat sal gebeur as ons doen of nie doen wat voorgeskryf word nie. Die inspanning hiervan kan lei tot groot kreatiwiteit¹⁷. Ons kan konsepte en voorstellings verstaan om idees te genereer en te gebruik¹⁸.”

“Dis soos ons gesê het, natuurlike deel van ons.”

“Ons sal altyd soek na nuwe maniere om dinge te doen en nuwe dinge om te doen omdat ons uitvinders en probleemoplossers van natuur is¹⁹.”

Ek onderbreek haar ewe ongeskik, maar ek kan myself nie help nie.

“... en watter beter manier is daar anders om nuuskierigheid, abstrakte denke en onkeerbare kreatiwiteit te laat posvat, as in die vorm van kreatiewe skryfwerk? Nie net sal leerders kan kreatief wees nie, maar as ek skryf aan die hand van ‘n ervaring kan aanbied, sal leerders kan sin maak van hul lewenservaringe. Dis asof ek dit nou werklik vir die eerste keer besef, Mevrou. Dit voel of die skille van my oë afval. Hoe’t Mevrou gesê: “Ideas occur to us when they please, not when it pleases us” van ...”

“Weber²⁰.”

“Einstel!”

¹⁷ Allen, 2005:8

¹⁸ Allen, 2005:8

¹⁹ Allen, 2005:8

²⁰ Weber, 1946:136

“Ek wil voorstel Anmar, siende dat die kreatiwiteitsgogga jou gebyt het, dat jy meer inligting daaroor sal gaan soek. Maak vir jou ‘n kort opsomming.”

“My ma het juis gister my *laptop* gebring ... sommer om besig te bly.”

“Nou ja, my werk hier is gedoen. Stuur vir my ‘n e-pos oor kreatiwiteit wanneer jy gereed is, ek lees dit graag. Net voordat ek loop ... ek het ‘n M-student wat baie graag met jou wil gesels oor die Paarl-skryfgeleentheid. Haar naam is Carmi Swartz. Sal jy omgee as sy by jou ‘n draaitjie maak?”

“Glad nie. Ek is net later in die dag baie minder werd as vroegoggend, dis die medikasie, so as sy nie omgee nie, enige tyd voor vyf.”

“Nou ja, ek dra die boodskap so oor. Totsiens Anmar, ek hoop jy herstel gou.”

“Dankie vir die inloer Mevrou, ek waardeer dit. Ek gaan dadelik aan die werk spring. Totsiens Mevrou.”

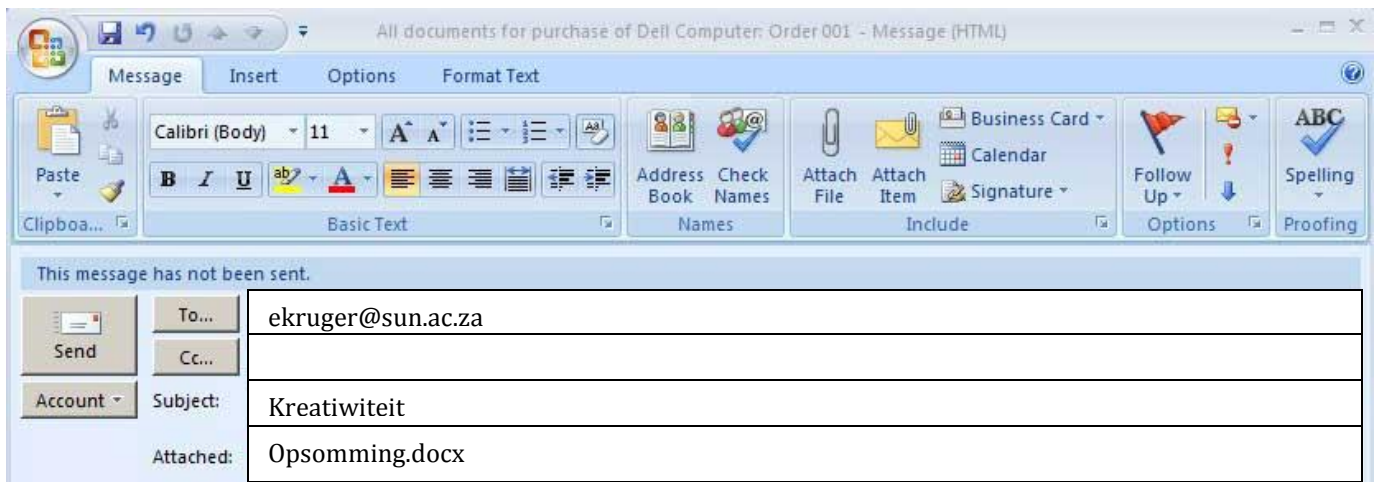


Liewe Dagboek

15:45 (Dag 1)

Ek het op ongelooflike goed afgekom oor die kreatiwiteitskonsep en 'n opsomming daarvan gemaak. Ek moet dit gou vir Mevrou *mail*. Hier gaan ons!

Skedush* **A**



Hallo Mevrou.

Hier is 'n opsomming van my siening oor die kreatiwiteitskonsep. Ek hoor graag wat Mevrou daarvan dink.

- Bröckling (2006: 513) vir my persoonlik, vat die koek met sy stelling:

“Creativity is firstly something everyone has-an anthropological capacity; second, something one ought to have-a binding norm; third, something one can never have enough of-a telos without closure; [and] fourth, something that can be intensified through methodological instruction and exercise-a learnable competence.”

- Robert Allen (2005:8) beskou kreatiwiteit as 'n goddelike vonk van onkonvensionele denke.
- Fisher (1993:38) as 'n spontane en natuurlike proses van ideegenerering ten opsigte van probleemoplossing.

- Mustaka (1967) formuleer kreatiwiteit as volg: "...it means to experience life in one's own way to perceive from one's own person, to draw upon one's own resources, capacities, roots. It means facing life directly and honestly; courageously searching for and discovering grief, joy, suffering, pain, struggle, conflict and finally inner solitude" (vgl. Abdallah, 1996).
- Malan (1996:4) sien ooreenkomste tussen kreatiwiteit en verbeelding, vindingrykheid, innovasie, uitvinding, ontdekking, oorspronklikheid, produktiwiteit, spontaneïteit, probleemoplossing en kunsvaardigheid. Hiervolgens is die mens 'n ekspressiewe wese in terme van beide aard en kapasiteit (Bröckling, 2006: 515).
- Kreatiwiteit is in 'n groot mate verweef met produktiwiteit en probleemoplossingsaksies (Bröckling, 2006: 515). Jean Piaget in sy teorie rakende pragmatisme as 'n teorie van kognitiewe ontwikkeling, sluit aan by hierdie gedagte en voeg kreatiwiteit as 'n "revolusie" by.
- Pesut, (1990, in Abdallah, 1996) beskou kreatiwiteit as selfregulerende metakognitiewe prosesse.
- Malan (1996:72) en Honig (2001:36) sien kreatiwiteit as laterale en divergente denke.
- Kreatiwiteit volgens Malan (1996:4) verwys ook na prestasies en gedrag, wetenskaplike ontdekkings, musiekproduksies en -komposisies, sowel as literêre skeppinge.
- Kreatiwiteit is ook 'n metafisiese konsep (Bröckling, 2006:513) en die spel van speëls waarvolgens iets nuuts altyd in elke ou idee en konsep gesien kan word. Die oomblik van kreatiwiteit en kreatiewe variasie, waar die nuwe bou op die oue, kom voor in elke herhaling (Bröckling, 2006:514). Hierdie siening is belangrik, omdat dit bewys dat alhoewel kreatiwiteit skepping is, nie alle kreatiwiteit beteken dat elke idee en elke plan 'n unieke eerste hoeft te wees nie. Die invalshoek waardeur gekyk word na 'n gegewe situasie wat 'n nuwe idee of plan benodig, beteken nie dat alle reëls en vorige maniere van doen taboe is nie, maar bepaal juis die mate van kreatiwiteit deur te let op vorige idees en wat voorheen vermag is.
- Joas (1997 in Bröckling, 2006:515) verwys na ses belangrike metaforiese velde van kreatiwiteit en dit sluit in:
 - kunsaksies en oomblikke van ekspressie.
 - produktiwiteit.

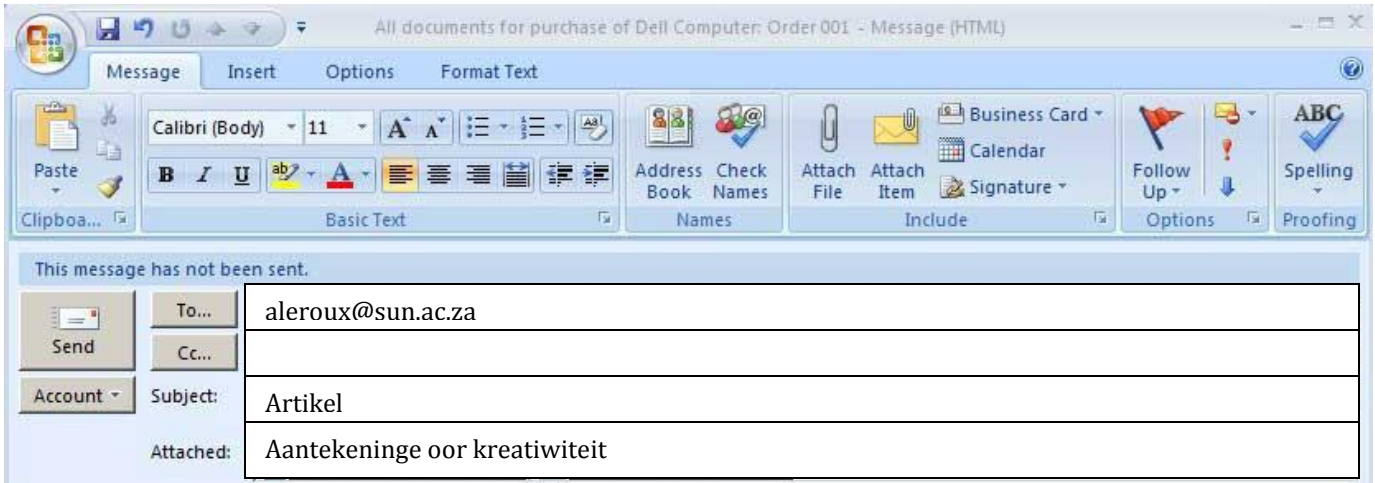
- dit word gesien as die konsep van probleemoplossingsaksies met bepaalde klem op ontwerp, ontdek en innovasie.
- kreatiwiteit word gesien as 'n veld van revolusie, 'n bevrydende aksie met nuwe ontdekkings in die sosiale velde.
- dit word geassosieer met metafore wat verband hou met die lewe, nuwe lewe, geboorte van 'n nuwe era, nuwe idêe en biologiese evolusie.
- kreatiwiteit word gesien as doellose speelaktiwiteite, wat hoort by kinders. Schiller (1795/1954 in Brockling, 2006:516) sou die gepaste antwoord op hierdie oningeligte metafoor rakende kreatiwiteit in een sin kon saamvat: "... *the human being plays only when he is human in the full sense of the word; and he is only human when he plays.*"
- Kreatiwiteit is ook 'n ekonomiese bron vir enige land se regering. Winste word verdien as 'n resultaat van die uitvoer van nuwe kombinasies, innovasies, nuwe idees en besigheidskonsepte volgens Schumpeter (1926 in Bröckling, 2006:516).
- "*Creative action is always addressed somewhere and is always 'an action upon an action, on possible or actual future or present actions'*" (Foucault, 2000:340). Hiervolgens is kreatiwiteit ook 'n sosiale fantasie, waar die eureka-oomblik nooit in isolasie kan bestaan nie.
- Weiss (2001) en Claxton (1997:149) voer aan dat kreatiwiteit as 'n proses uit vier basiese fases bestaan: verkenning, die manipulerings van elemente, keuses en implementering.
- Malan (1996:62) herken die genoemde fases van Claxton (1997:149) en Weiss (2001) en voeg die fases voorbereiding, inkubasie, illuminasie en verifikasie as 'n waardevolle bydrae by. Hiervolgens word verstandspesesse soos kennis, geheue, konvergente en divergente denke en evaluering ook in die kreatiwiteitsproses herken.

Dit was 'n oogopmaker om te sien hoeveel verskeie vorme die konsep kreatiwiteit kan aanneem.

Groete

Anmar

Ek het skaars send gedruk, toe 'n e-pos van Mevrouw skielik deurkom ...



Hallo Anmar

Ons gesprek vanoggend het my aan aantekeninge van my laat dink wat ek onlangs gelees het. Ek beplan 'n artikel, maar die tyd daarvoor was nog nie reg nie. Ek heg vir jou gedeeltes daaruit aan om jou te help om 'n beter gevoel vir die konsep kreatiwiteit te ontwikkel. PS. As jy ernstig oor die kreatiewe skryf-ding is, sal jy vir jouself moet afvra wat die waarde van kreatiewe skryfwerk is, met ander woorde, HOEKOM kreatiewe skryfonderrig? Met die lees van Annatjie Hanekom se tesis het ek weer die belangrikheid van haar leesmodel ontdek. Dis 'n klip in die bos, maar dalk kan jy ook op jou pad 'n skryfmodel ontwikkel? Vir nou, stel ek voor jy lees baie en raak vertrou met kreatiwiteit.

Lekker lees!

Ontwikkelingstrategieë rakende kreatiwiteit

Universiteit Stellenbosch

(Voorlopige notas)

Die oorsprong van kreatiwiteit kan gevind word vanuit 'n samegroepering van teoretiese benaderinge. In die algemeen is geleen en soms is herskep vanuit benaderinge van literatuur, die taal, saamgestelde studies, maar veral die kognitiewe wetenskappe. Kreatiwiteit as kognitiewe interpretasie is veral van belang en hiervolgens ook die volgende ondersteunende teorieë (Van Antwerp, 2000):

Jean Jacques Rousseau (1712-1778)

Die vader van ontwikkelingsielkunde beklemtoon dat die verstandelike ontwikkeling van die kind afhanklik is van die natuur en nie sosiaal van aard nie.

Maria Montessori (1870-1952)

“We are wrong to assume that children are whatever we make them, for children also learn on their own from their own maturational promptings.” Haar praktiese aanslag en die sensitiewe periode vir taal, die onderbewuste wyses van denke (“dryfvere tot maturasie”) is veral belangrik.

Theodore Raszak (1933-)

Raszak beklemtoon die kind se natuurlike denkontwikkeling. Hy voer aan dat die kulturele/sosiale samelewing beïnvloed word deur die wetenskap en tegnologie. Gevolglik word menslike denke eksklusief as verstandelike kategorieë van logika en syfers ontwikkel.

Jean Piaget (1896-1980)

Sy intellektuele en kognitiewe aanslag gekoppel aan ontwikkelingsfasies van die kind, is van belang.

Heinz Werner (1890-1944)

Heinz voer aan dat enkele denke vanself op ‘n volwasse eindpunt afstuur, met verwysing na verstandelike ontwikkeling.

Abraham Maslow (1908-1970)

Soos ons ouer word, volgens Maslow, word ons meer afhanklik van gesprekvoering en opinies van ander. Ons innerlike natuur is belangrik.

Hierdie teorieë is van belang om kreatiwiteit as kognitiewe konsep te begryp en opvoeders bewus te maak van hoe leerders leer konstrueer met die klem op die ontwikkeling van verstaan in hul wêreld. Gevolglik, bestaan daar bepaalde voorwaardes vir kreatiwiteit.

Voorwaardes vir kreatiwiteit

Kreatiewe denke as 'n proses, is 'n kombinasie van 'n handvol voorwaardes. Hierdie voorwaardes sluit onder andere in: interaksie met die omgewing, die transformasie van denke en die aktivering van fantasie en verbeelding wat werkzaam is in die denkaktiwiteite van die individu. Geeneen van die voorwaardes kan alleen staan nie, aangesien die een die ander impliseer wanneer kreatiewe denke ter sprake is (Van Antwerp, 2000:208).

Allen (2005:25-92) verwys na sewe stappe en/of vereistes vir kreatiwiteit. Hierdie vereistes behels:

- Die afskaffing van tradisionele, konvensionele denke ten gunste van nuwe metodes en oplossings.
- Gee vergesogte idees 'n kans om 'n bydrae tot vordering te maak.
- Verken die vreemde area van die verstand op die grens tussen wakker en slaap.
- Bespreek kreatiewe vermoëns wat gegenereer kan word uit gedagtes wat willekeurig na vore kom – sien dus potensiaal raak.
- Onderzoek die rol van die onderbewussyn.
- Kyk na die bydrae van ander fasette van die verstand.
- Onderzoek die lang proses waardeur 'n goeie idee in 'n kreatiewe projek omskep word.

Anmar, ek sit hierdie boonste gedeelte vir jou by, om te beklemtoon dat dit soms nodig is om onkonvensioneel en lateraal te dink, terwyl jy toegee aan sommige gek-ingewings. Die mag van chaos moet ook ondersoek word om die dieptes en kopsake te verken (Allen, 2005:25-92) as jy kreatiwiteit tot volle reg wil laat kom. Hiervolgens is dit belangrik dat jy jou leerders moet ken, aangesien kreatiewe individue bepaalde menslike eienskappe bevat. Jy sal sien dat wanneer dit by bepaalde teorieë rakende menslike gedrag kom, die klem meestal op besonderhede van die gedrag, naamlik die wát individue doen, val. Die hoekom, die essensie van wat hierdie individue doen, word nie altyd in ag geneem nie, meestal omdat die mens so kompleks is. Gelukkig kan geen teorie ooit reg doen aan die somtotaal van menswees nie. Lefrancois (1973:13) bevestig dit as volg:

“A human child is incredibly more complex than even the most extensive theoretical description of him.”

Jy sal sien dat Piaget (1896 – 1980) se teorieë in ‘n groot mate ontbreek aan die dinamiek van kreatiwiteit en skeppende individue. Kreatiewe individue/mense kan met behulp van ‘n paar gemeenskaplike eienskappe uitgeken word. Jy moet egter onthou dat nie almal ewe veel of noodwendig dieselfde eienskappe dra nie, maar oor die algemeen neig hulle volgens Cropley (2000:72) en Allen (2005:18-19) om aan die volgende te voldoen:

Eienskappe van kreatiewe individue/mense

- **Energie**

Kreatiewe mense is energiek. Hulle het ‘n behoefte aan produktiwiteit, aangesien hulle ‘n emosionele hupstoot vanuit hul skeppingswerk kry.

- **Nuuskierigheid**

Kreatiewe individue is nuuskierig. Hulle verken en wil graag meer weet. Hulle bevraagteken en toets dinge.

- **Idees vir idees**

Een idee lei gewoonlik tot ‘n volgende. Indien ‘n idee goed lyk, sal hulle dit verder ondersoek. Indien nie, sal hulle die idee laat gaan, selfs al beteken dit die einde van ‘n projek.

- **Werking van idees**

Kreatiewe individue geniet dit om dinge te maak of te skep. Hulle geniet dit selfs nog meer om ‘n idee in ‘n voltooide projek te omskep.

- **Speelsheid**

Daar is ‘n mate van geluk en spelerigheid wat sommige as kinderagtigheid of lawwigheid sal beskou. Ernstigheid is nie so belangrik nie.

- **Verbeelding en fantasie**

Hierdie terme vorm die basis vir kreatiewe individue. Dinge wat gevisualiseer is (in hul geestesoog gesien word), word dikwels as idees gebruik. Hierdie individue beskik oor ‘n uiters aktiewe verbeeldingsvermoë, wat ongelukkig negatiewe konnotasies aan dagdromery tot gevolg het. Fantasie en verbeelding word as die *hekwagter* tot die onbewuste bron van kreatiwiteit beskou (Hershey & Kearns, 1979:72). Person (1995:6) voer aan: “... at the heart of every fantasy is a desire for change.” Kreatiwiteit lê opgesluit in hierdie veranderingsproses.

- **Fokus op projekte**

Vir solank as wat die idêe die kreatiewe individu se aandag behou, sal hul aandag by die projek bly.

- **Terugslae**

Kreatiewe individue gooi nie maklik tou op nie. Hulle sal aanhou probeer en alles in die stryd werp om te verseker dat die skeppingsproses ten alle koste voortgaan.

- **Intuisie**

Die kreatiewe individu het 'n gevoel vir die oplos van probleme. Daar is 'n noue verband met die onderbewussyn en die boodskappe wat uitgestuur word.

- **Produseer idees**

Die skep van idees en nie soseer die ontwikkeling van idees nie, is die fokuspunt van kreatiewe individue.

- **Persoonlikheidseienskappe**

Kreatiewe individue dra onder andere die volgende gedeelde persoonlikheidseienskappe: selfvertroue, waaghalsigheid, is onafhanklik, hardkoppig, selfonderhoudend, sosiaal selektief, oop vir ervarings, beweeglik, het 'n sin vir humor, is avontuurlustig, beskik oor hoë divergente denkvermoë, is spontaan, taalryk en altyd besig met 'n verskeidenheid probleme wat op een of ander wyse verband hou (Allen, 2005:18-19).

Ek maak vir 'n oomblik die skerm toe.



Liewe Dagboek

17:00 (Dag 1)

Ek het nooit geweet dat die aangebore kenmerke van alle kinders ... goed soos inligtingsverwerking, probleemoplossing, nuuskierigheid, om ondersoekend te wees,

Anmar, skuus dat ek jou onderbreek. Kyk mooi na die boonste paragraaf. My vermoede is dat opvoeders beslis skryf *privilege* soos die skrywer sê. Dalk kan dit jou help om hierop uit te brei...

Indien dit kreatiwiteit is, is innovasie, verbeelding en oorspronklikheid aan die orde van die dag. Hierdie opvoeders sal druk om hul eie beperkinge hok te slaan en persoonlike kanse te waag in 'n poging om tot nuwe persepsies ten opsigte van die skryfproses te kom. Indien dit skryf as 'n vaardigheid uitmaak, is die klem egter op leerders se beheer van hul taalgebruik, die gebruik van die reëls en die strukture wat hiermee gepaard gaan. In die ideale klaskamer moedig opvoeders leerders aan om hul verbeelding vlerke te gee.

Die teenvraag is egter: Hoe assesseer ek dit – leerders se vlerkwerk? Hoe assesseer ek verbeelding of kreatiwiteit...en hoe onderrig ek dit? Ongelukkig is dit so dat opvoeders dit wat hulle onderrig assesseer (Boulter, 2004:139) en kreatiwiteit gevolglik aan die spreekwoordelike agterspeen suig.

'n Klaskamer wat nie verbeelding en kreatiwiteit onderrig nie, skep die ruimte vir faktore wat kreatiwiteit blokkeer om na vore te tree. Hierdie faktore sluit volgens Abdallah (1996) die volgende in: leerders wat 'n gebrek aan sekuriteit ervaar, 'n behoefte om te konformeer, 'n onvermoë om persepsies en evaluerings vrylik te gebruik, sowel as streng beroepsoriëntering wat beperkend ervaar word; perseptuele, kulturele en emosionele blokkasies wat leerders vervreem van hulself en die werk waarmee hulle besig is; die skep van gewoontes en konformiteit; 'n gebrek aan die nodige inligting, 'n gevoel van kognitiewe onvermoë; afwesigheid van eksintrieke motivering (Amabile, 1983); en reëls, regulasies, administratiewe voorskrifte en assessering, wat leerders onder geweldige druk plaas.

Hierdie blokkasies kan verminder of selfs verwyder word deur kreatiwiteit aan die hand van die skryfproses te onderrig.

Anmar, weer ek wat jou lees onderbreek, maar op hierdie noot wil ek sê dat kreatiwiteit uit 'n verskeidenheid van elemente bestaan, wat elk weer uit 'n aantal komponente en vaardighede bestaan.

Wees op die uitkyk vir:

- ✓ Domeinverwante vaardighede, wat kennis, tegniese vaardighede en talent inkorporeer.
- ✓ Kreatiwiteitsverwante vaardighede, soos kognitiewe styl, doelbewuste, sowel as nie-doelbewuste ontdekking van nuwe en vars idees.
- ✓ Taakmotivering, wat die houding en eie motivering teenoor 'n spesifieke taak en eie persepsies om die taak te wil onderneem, daarstel.

Wanneer jy Amabile (1983) se komponentmodel bestudeer, kyk na die kernelemente van kreatiwiteit. Ek gee vir jou 'n baie kort opsomming daarvan, omdat ek graag wil hê dat jy verder sal gaan lees en kyk hoeveel van die elemente jy in jou kreatiewe skryfprogram wat jy by die Paarl aangebied het, kan raaksien ☺

Kernelemente van kreatiwiteit (Amabile, 1983)

- **Vlotheid**, as die vermoë om algemene response op 'n gegewe situasie te genereer.
- **Buigsaamheid**, om reaksie in 'n verskeidenheid kategorieë te kan plaas.
- **Oorspronklikheid**, as die vermoë om slim, unieke antwoorde te bied.
- **Uitbreiding**, om 'n basiese idee uit te brei om dit interessanter en vollediger te maak

(Malan, 1996 :76-80).

- Fases, die verkenning, manipulerings, keuse en implementering van elemente.
- Prosesse van kreatiwiteit en meting (Cropley: 2000:77).

Hierdie prosesse van kreatiwiteit sluit die volgende in: uitbreiding van idees, herkenning van oplossings, vlotheid van idees, self-evaluering van idees, konstruksie van breë kategorieë, enkodering van inligting, en die herkenning en konstruksie van probleme (Cropley: 2000:77).

Anmar, die fases van die kreatiewe proses speel 'n belangrike rol (Kruger, 2006 :407). Jy sal heelwat leeswerk daarvoor vind. Die belangrikste skrywers is egter Malan (1996:6), wat die voorbereidingsfase beklemtoon en Claxton (1997:149) wat 'n verkenningfase en manipuleringsfase van elemente in die kreatiwiteitsproses tesame met keuse en implementering as van belang sien. Jy sal merk dat Malan (1996:62) dui op organisasie, sinergie in groepe, 'n inkubasieperiode wat stilte en meditasie insluit, illuminasie, herorganisering en verifikasie.

Al die bogenoemde fases en die gebruik daarvan as prosesse, het 'n konneksie met die skep van 'n ervaring en ook kreatiwiteit. Dink argumentshalwe aan 'n verkenningservaring. Vanuit die ervaring word kreatiwiteit gestimuleer, deurdat leerders die nodige inligting vanuit die ervaring enkodeer en onbewustelik die elemente van kreatiwiteit aktiveer.

Kyk weer na Amabile (1983) se komponentmodel om jou geheue oor die elemente te verfris. Wat dit interessant maak, is die feit dat al die prosesse, en elemente van kreatiwiteit, ten nouste verband hou met kognitiewe operasies. Hierdie kognitiewe operasies, sluit probleemoplossing, kennisie, geheue, konvergente denke (wat lei tot regte of verkeerde antwoorde op 'n vraag), divergente denke (denke in verskillende rigtings in soeke na 'n oplossing) en evaluasie (assessering en hersiening van werk en/of skryfgeleenthede) (Claxton, 1997:149; Weiss, 2000; Malan, 1996:62). Kreatiwiteit en die kreatiewe skryfproses vloei hieruit voort. Wonderlik!

Groete

Mevrou*



"Hoe gaan dit met ons pasiënt?"

"Hallo Suster. Nee-wat, kan nie kla nie. Is dit alweer tyd vir aandete?"

"Dis pastatyd. Mevrou moet net gou 'n papiertjie invul oor môre se etes, sodat ons admin personeel hulle kos-dinge kan regkry. Dis koffie vir môre-oggend né?"

"Asseblief Suster."

Terwyl ek die papiertjie aanvat en in alle erns probeer kies tussen 'n snitzel met groente versus 'n kaas-en-koekie-platter, skuif sy die swaaiarm van my bed se skinkbord uit om die kos daarop neer te sit. Terselfdertyd, ontkoppel sy die ou drip. Met nog 'n beweging, het sy die nuwe sakkie op en beheer die plastiek-inloopkraantjie met haar een hand. Sy sit 'n drip op, beter as wat mediese boeke haar ooit kon leer en ek voel veilig in haar hande.

“Goed Mevrou, *snitzel it is* vir môre se aandete. Druk gerus die klokkie as daar enigiets is.”

“Dankie Suster, hoop die aand verloop rustig.”

Sy verdwyn agter die menskleurmassa terwyl ek die eerste happie neem. Te gou is my kos op en ek gryp instinktief my dagboek nader. Hy's amper al deel van my refleks(ie)aksies ... elke keer as iets gebeur, 'n besoek, 'n pyn, 'n idee, 'n oproep, 'n gesprek, 'n sms, of 'n sommer-net, is hy die een wat eerste weet. Dis soos 'n goeie vriend, hy weet alles ... eintlik meer as dit ... dis 'n ék op papier.



Liewe Dagboek

17:30 (Dag 1)

Wat 'n dag, opwindend, maar uitputtend. Ek kan nie glo daar is soveel dinge oor kreatiwiteit wat ek nie geweet het nie. Hoe is dit moontlik? Dis dan so daar, so duidelik en die inligting so vrylik beskikbaar. Wat my bang maak, is die feit dat ek nié die enigste juffrou is wat dit nié geweet het nie, maar behóórt te weet. Die beleidsdokumente skryf dit voor ... dis soveel meer as net die twee woordjies wat hulle altyd gebruik ... kritiese en kreatiewe.



Liewe Dagboek

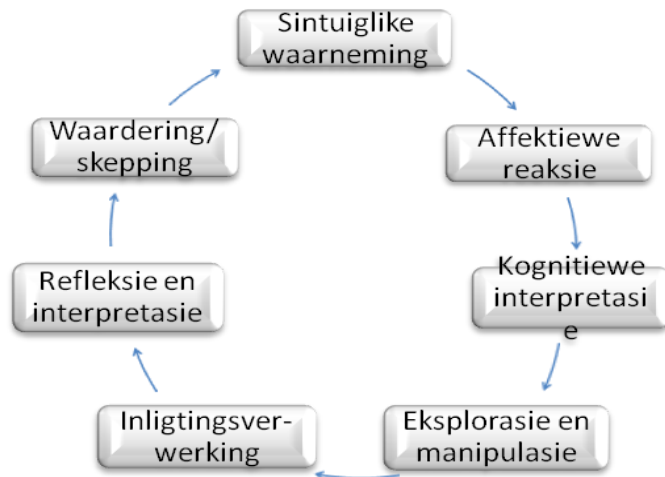
21:00 (Dag 1)

Ek het afgekom op nog 'n artikel, dis korter as die vorige een, maar net so interessant. Dit is dieselfde skryfster. In haar artikel verwys sy na 'n diagram ²¹ in 'n doktrale proefskrif, wat van fases gebruik maak om humor te onderrig aan die hand van

²¹ Kruger, 2006 :139

kreatiewe skryfwerk. Volgens die diagram, begin die proses by 'n sinuiglike waarneming en eindig by waardering of skepping. Kyk gou ...

Diagram 2: Kreatiewe proses om kreatiewe skryf te onderrig²²



Dit bevat interessante en waardevolle inligting oor die skryfproses. Dit kom daarop neer dat kreatiewe skryf uit fases bestaan en die artikel onderskei tussen:

- 1. 'n Sensasiefase²³, waar individue blootstelling kry aan 'n verskeidenheid van media. Die media fokus daarop om soveel moontlike sintuie en gevoelens in te span in die proses. Hierdeur word herinneringe geaktiveer om konneksies en assosiasies te maak waarmee daar vorentoe en agtertoe tussen verskeie tye en kontekste heen beweeg kan word. Sodoende word die individu al meer bewus van die ou, sowel as die nuwe moontlikhede wat hulle in die proses het.

²² Kruger, 2006:139

²³ Kruger, 2006 :139

- 2. 'n Eksplorasi- en manipulasiefase²⁴, waar individue met rowwe en lawwe idees speel, idees en kombinasies van idees verken, ongewone kombinasies skep, die werklikheid verbuig en dit gebruik om in te pas by geskrewe teks. SCAMPER-tegnieke²⁵ word ingestel waarvolgens enige aspekte van 'n voorwerp vergroot, verklein, langer, korter, dunner en dikker gemaak kan word. Individue kan ook hipoteses stel en dit toets.
- *Dit lyk of laterale denke n reuse rol in hierdie fase speel!!!*
- 3. Inkubasiefase²⁶. Volgens die artikel is dit die tyd wat verloop tussen skryfaktiwiteite wat willekeurig, maar meestal onwillekeurig plaasvind. In 'n mate is dit die bewustheid dat die onderbewuste aan die werk is. Somtyds word dit ook gesien as 'n stiltetyd, 'n meditasietyd.
- 4. 'n Organiseringsfase²⁷. In hierdie fase gebruik en verwerk individue inligting en dit dien as die fase van beplanning oor hoe om die skryfwerk aan te bied.
- 5. Die produksiefase²⁸ is die skep van geskrewe werk.
- 6. en laastens die evalueringsfase²⁹, wat die assessering, ook redigering van geskrewe werk behels en mondelinge sowel as skriftelike refleksie oor die ervaring en die pad vorentoe bied.

²⁴ Kruger, 2006:139

²⁵ Eberle, 1982 in Kruger, 2006:138

²⁶ Kruger, 2006:139

²⁷ Kruger, 2006:139; Malan, 1996:62

²⁸ Kruger, 2006:139

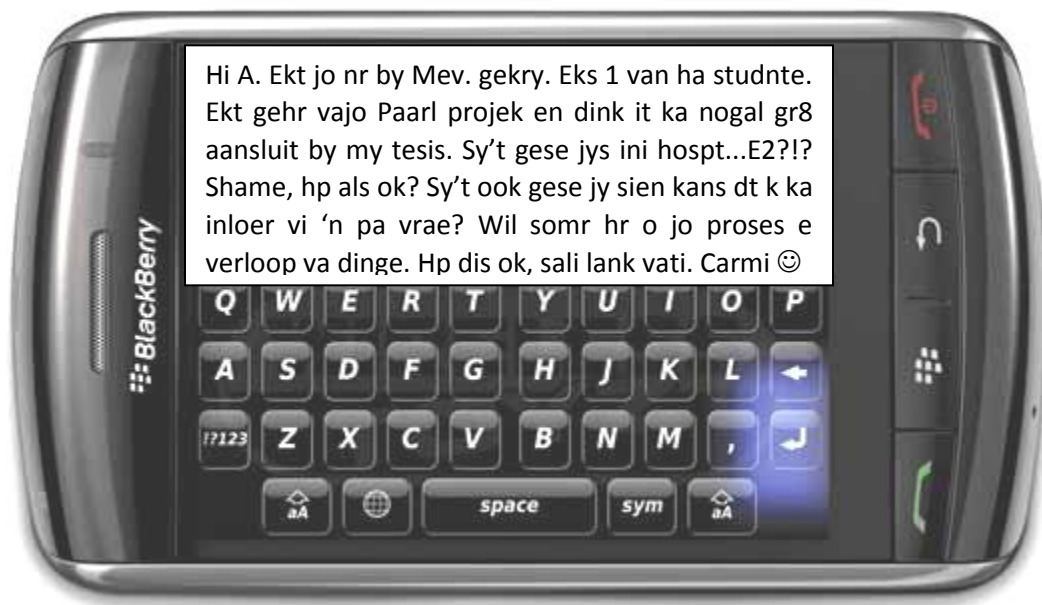
²⁹ Kruger, 2006:139

Die artikel is 'n oogloepmaker. Hoeveel opvoeders begin by fase 5? Tot hier toe en nie verder nie. Ek mag nie leerders ontnem van vier fases wat deel uitmaak van 'n skryfproses en dan 'n oordeel oor 'n stukkies skryfwerk fel nie!

Biep-biep ... bieep-biep

Genoeg vir een dag en môre is nog een. Ek kan die medikasie voel werk.

Skedush* **A**



Liewe Dagboek

05:45 (Dag 2)

Nog 'n dag, nog 'n drip. My been wil nie saamwerk nie. Ek ...



“Môre ... Mevrou Le Roux ... Mevrou is vroeg op!”

“Môre Suster. ‘n Oggendmens is ek beslis nie, maar daar’s iets aan hierdie plek en seker die feit dat ek weet dokter kan enige oomblik in my slaapgesig vaskyk...*not a pretty picture!*”

Sy lag lekker terwyl sy soos ouder gewoonte omstap na die leë sakkie. Vanoggend moet hulle die drip-site verskuif. My are op die linkerhand is moeg vir die antibiotika en het deur die nag geswel tot ‘n gholfbalgrootte. Dis nie die eerste keer wat hulle dit moet doen nie en lekker is dit beslis nie. Gelukkig weet Suster wat sy doen en gou spog ek met ‘n nuwe site op die regterarm. Dit sit op ‘n ongemaklike plek, reg in die vou, maar dis ‘n reuse verbetering en ‘n verligting. Voordat sy loop, maak sy seker dat ek alles het wat nodig en onnodig is.

“Als reg Mevrou?”

“Honderd persent.”

"Ons gaan dalk later weer are skoonspuit, dis nou nie iets om na uit te sien nie, maar dit sal sorg dat die medikasie sy ding doen. Dokter sal later vandag ‘n draaitjie maak. Sy het ‘n noodoproep ontvang en dokter De Villiers werk in ongevalle vandag.”

“Dankie Suster, ek draai self toe as hy ingeloop het.”

“Kyk hoe oulik raak ons né.”

Sy kyk nog 'n laaste keer of alles werklik reg is voordat sy uitglip.



... kry vandag besoekers. Ek't gisteraand vir Carmi laat weet dis ok as sy oorkom. Ek sal moet tyd maak om te begin dink aan hoekom kreatiewe skryf vir my belangrik is ... ek meen almal weet dit is, want juffrouens en menere gee punte daarvoor, maar wat is die crux van die saak?

Skedush* **A**

Fase 2 & 3: Die eerste skryfonderrigervaring



“Hi ... Anmar, halo?”

Ek hoor ‘n onbekende stem saggies buite die menskleurmassa roep.

“Dis ek, hierso ...”

Skielik is daar ‘n gesig by die stem soos wat sy ingesluit kom.

“Hi, 'skuus man, ek’t ‘n groot kans gevat ... nie geweet of jy wakker gaan wees nie, maar ‘n suster ... L, iets met ‘n L ... *anyway* was gaaf om my in te laat. Ek’s so jammer dis so vroeg en ek weet dis nog lank nie besoektyd nie, maar ek kon nie anders vanoggend nie ...

Sy’t nog nie een oomblik ophou praat nie en ‘n mens kan nie help om vir haar te lag nie. Sy’t ‘n los jeansak oor haar linkerskouer met papiere somer so rof ingedruk by ‘n logboek wat uitsteek. Sy’t so pas een verloor en buk om dit op te tel ... voordat sy aangaan.

... en ek het ‘n afspraak by die dermatoloog in die Paarl en ek weet Mevrouw het gesê ek moet voor vyf kom, sy’s in Hermanus so as ek dan daarna eers moet terugry, is ek nie betyds vir jou nie en ek’t ‘n literatuurstudie wat môre móét in ... wat ek eintlik sê is ...

Sy haal diep asem.

... jammer !”

“Ek neem aan jy is Carmi? Moenie bekommer nie, sit gerus. Ek was wakker, so jy’s meer as welkom.

Sy lag verleë voordat sy in 'n stoel inplons en haar foon op silent sit.

So, waar begin ons?”

“Ek het verstaan jy het kreatiewe skryfsessie in die Paarl as deel van jou honneursjaar aangebied?”

“Dit was 'n wonderlike uitnodiging en siende dat ek nes jy 'n student van Mevrou is, is dit 'n kans wat 'n mens nie laat verbygaan nie.”

“So hoe het dit gewerk?” *vra sy terwyl sy 'n pen en een van die gekreukelde papiere uittrek.*

“Wel, die Afrikaanse Taalmuseum in die Paarl, in samewerking met die Fakulteit Opvoedkunde van ons Universiteit, het die geleentheid moontlik gemaak. Die Taalmuseum het die Universiteit genader vir 'n skryfwerkswinkel as deel van hulle erfenismaandvieringe. Gewoonlik bied die museum 'n hele paar aktiwiteite aan, waar hulle die jeug van omliggende skole betrek en probeer om hulle toe te rus met vaardighede. Terselfdertyd hoop hulle om die leerders weer entoesiasies oor Afrikaans te kry. Vir 2008, het hulle besluit op 'n kreatiewe skryfwerkswinkel, waar leerders aan hulle skryfvaardighede kon werk.”

“... en hoe het jy geweet hiervan?”

“Mevrou het my gekontak nadat sy die museum se uitnodiging ontvang het, om te gesels oor navorsing tydens die geleentheid. 'n Groot projek op daardie stadium was baie nodig vir my studies. Omstandighede het veroorsaak dat ek vir die eerste semester, sowel as die meerderheid van die tweede semester geen klasse gehad het nie. Mevrou is afgeboek op siekverlof weens mediese redes voordat sy die Paarl se uitnodiging ontvang het en die Universiteit kon nie 'n dosent vind wat haar plek volstaan nie. Dit was 'n moeilike situasie. Hulle't 'n sleutel van haar kantoor in my hand gestop sodat ek kon artikels lees en die res was selfstudie. Opwindend, maar nie altyd so beduidend nie.”

“Ek sal jou goed glo. As ek maar net dink hoe verlore ek nou is en ek het *actually* hulp.”

“Ek en Mevrouw het ontmoet om die moontlikhede van die navorsingsgeleentheid wat homself voorgedoen het, te bespreek. Daarvandaan het ek die uitnodiging namens ons aanvaar en die verantwoordelikheid vir die aanbod van die werkswinkel bygekry. Die opvoedkundige beampte van die museum het my gekontak en ons het via e-pos en telefoongesprekke die bal aan die rol gesit vir die beplanning. Sy het uitnodigingsbriewe³⁰ aan die omliggende Paarl skole gestuur en ek het begin *rondshop* vir pryse vir die materiaal en media wat ons sou gebruik om ‘n begroting saam te stel. Binne ‘n paar weke het ons ‘n voorlopige program³¹, ‘n begroting³² en ‘n verloop van gebeure gehad. Die museum het bywoningsvereistes saamgestel, sodat hulle die regte leerders kon trek.”

“Watter spesifieke vereistes het hulle gebruik?”

“Die vereistes vir deelname het bepaal dat leerders eerstens moedertaalsprekers van Afrikaans moes wees en tweedens reeds bewys moes gelewer het dat hulle ‘n lewendige belangstelling in kreatiewe skryfwerk toon. Die Afrikaanse vakhoofde van die skole kon aanvanklik twee leerders per skool identifiseer wat kwalifiseer. As ek nou daaraan dink, was dit die museum se hoofrede vir die vereistes wat hulle gestel het. Hulle wou seker maak dat leerders wat graag daar wil wees genooi word. Later, as gevolg van ‘n gebrek aan getalle, is die beperking oorboord gegooi om die maksimum aantal leerders vir deelnamedoeleindes te verkry. So kon elke skool toe kies hoeveel leerders hulle stuur, afhangende van die hoeveelheid belangstelling en ons beperking van maksimum 25 leerders.”

“Dis nogal goed wat ‘n mens in gedagte moet hou, veral as jy leerders na so ‘n ding toe nooi?”

“Verseker, want hulle maak jou navorsingsgroep uit.”

“So toe moes die geleentheid nou gebeur ... wanneer was dit en waar? En wie kom toe almal op die ou end?”

³⁰ Addendum C: Uitnodiging aan skole vir Paarl-skryfgeleentheid

³¹ Addendum D: Voorlopige program

³² Addendum E: Begroting van Paarl-skryfgeleentheid

Sy kyk op en dan weer af om so vinnig moontlik alles wat ek sê te probeer neerskryf. Ek kan nie help om binne myself te lag nie, want in haar vrae herken ek Mevrouw se wie doen wat waar, hoe en hoekom-metodes.

“Die skryfsessies het plaasgevind oor ‘n tydperk van drie dae, 9 tot 11 September 2008, in die historium langs die Taalmuseumgebou in die Paarl. Esther het gevra dat ons vir twintig Graad 9- en 10-leerders van verskeie skole en agtergronde vanuit die omliggende omgewing moet voorberei. 18 Leerders in totaal het op die ou end deelgeneem. Die leerders het uit drie skole naamlik La Rochelle Hoër Meisieskool, elf dogters, Wellington Sekondêr het een dogter gestuur en van Hoërskool Gimnasium het drie dogters en drie seuns gekom.”

“Hoe het jy die sessies gestruktureer?”

“Wel, die skryfsessie het elke middag 14:45 begin en tot 16:45 aangehou. Vir die laaste vyftien minute tot 17:00 het ek gekonsentreer op leerderrefleksie rakende die gebeure van die dag. Die leerders moes al drie dae bywoon en 14:30 elke middag by die historium wees. Dit was nie maklik vir al die leerders om betyds te wees vir die sessies nie. Daar was heelwat koshuisleerders, wat etes moes prysgee en die dogter van Wellington moes aangery word deur haar ouers. Al die sessies het in die raadsaal van die historium plaasgevind, maar daar was ook die kans om buite rond te beweeg vir een van die skryfsessies. Ek het besluit om waarnemers te gebruik om die gebeure neer te pen, want dit sou onmoontlik vir my as aanbieder wees om dit akkuraat te doen.”

“Nie ‘n slegte idee nie ... sê sy terwyl sy verwoed iets op haar bladsy skribbel. Sy’t intussen omgeblaai.

So, hoe werk hierdie waarnemers-besigheid ... ek meen ek weet wat hulle taak behels, maar hoe kies jy hulle ... is dit belangstellendes?”

“Dis ‘n goeie vraag, want hierdie mense is belangrik vir jou studie. Ek was gelukkig om drie aktiewe waarnemers en een gaswaarnemer deur die verloop van die skryfwerkswinkel te hê.

Die groep het bestaan uit drie dames en 'n man. Die drie dames kon al die dae van die skryfsessies bywoon, maar die man ongelukkig slegs die tweede dag van skryf.

Dit was aanvanklik moeilik toe ek moes dink wie om te vra vir waarnemers. Dit was belangrik dat hulle 'n voorliefde vir Afrikaanse moes hê. Ek was gelukkig om hoogs gekwalifiseerde individue, wat in een of ander formaat van die beroep opvoeding betrokke is, te kry. Hul onderskeie beroepe het gewissel van 'n junior lektrise en doktor in Afrikaans aan die Universiteit van Stellenbosch, 'n taalprogramontwikkelaar van Inka toere en 'n onderwyser/administratiewe-beampte ook by die Universiteit Stellenbosch. Die taalprogramontwikkelaar was die enigste blanke dame in die Ministerie van Buitelandse Sake toe Alfred Nzo as die eerste swart Buitelandse Minister verkies is. Sy gee klas in Afrikaans, Engels, Duits, Portugees, Nederlands, Arabies, Spaans, sowel as Xhosa, maar kan alle tale wat verwant aan mekaar is, selfs Latyn verstaan, skryf, lees en doseer. Sy onderrig ook studente van Amerika en Brittanje in Afrikaans, deur middel van 'n korrespondensiekursus via e-pos en telefoongesprekke vir uitspraakdoeleindes.”

“Fantasties! Waar het jy haar opgespoor?”

“Partykeer moet jy jou ore op die grond en jou oë oop hou vir geleenthede wat jy nie eers geweet het geleenthede gaan wees nie. Die belangrikste is dat al vier beskou word as kenners op hul onderskeie gebiede, wat hul uiters kredietwaardig en betroubaar maak ten opsigte van hul waarneminge, aantekeninge en bevindinge. Voordat ek aangaan, ek het nog nie gevra waar en hoe al hierdie dinge by jou storie inpas nie ... ek wil jou nie verveel nie!”

“Glad nie. Ek stel verskriklik belang in veral dit wat jy met die leerders gedoen het.”

“Ok, kom ek sê jou wat. Ek *mail* die *nitty gritties* van die studie vir jou. Goed soos die navorsingsparadigma, die metodes en die tegnieke wat ek gebruik het, hoe ek data ingewin het en 'n bietjie oor die betroubaarheid van die studie³³. En saam daarmee, ook 'n paar foto's

³³ Addendum F: Metodologie van Paarl-skryfgeleentheid

van die werkwinkel³⁴ en tabelle³⁵ oor watter materiaal ons alles gebruik het, dan verveel ek jou nie en kan ek en jy by jou wat uitkom.”

“Klink vir my na ‘n bak plan. Ek moes regtig by jou uitkom ... ”

... en daar gaan sy alweer sonder ophou.

“Ok, die gebeure. Die eerste dag het 14:45 afgeskop, waar Esther van die Taalmuseum die leerders verwelkom het. As aanbieder het ek baie vinnig ‘n woord van verwelkoming gespreek en die waarnemers ‘n geleentheid gegee om hulself aan die leerders voor te stel. As ek nou weer aan daardie eerste middag dink, is dit asof ek weer daardie opgehoopte, positiewe spannende afwagting en ‘n tikkie onsekerheid van die leerders kan aanvoel toe hulle die deur binnestap. Elkeen het ‘n kans gekry om hulself aan mekaar voor te stel. Die senuweeagtige laggies tussendeur die bekendstelling van almal, was so ‘n duidelike teken van die afwagting en die onsekerheid van wat gaan gebeur. Dit was nogal ‘n belangrike ysbreker om mekaar te leer ken.”

“Ek sal jou goed glo, veral omdat hulle vreemd is vir mekaar vanweë hul verskeie skole. Die eenvoudige ‘wie ek is’, stel hulle eenvoudig op hul gemak.”

“Presies! Daar is net twee belangrike reëls vir die verloop van enige skryfsessie wat ek voor die begin van die geleentheid aan die leerders bekendstel. My reëls behels eerstens dat niemand mag gesels as ons besig is met die skryfsessies nie, omdat stimuli om te skryf die heeltyd mondelings vir hulle gegee word en as hulle dit mis, maak dit die skryfproses soveel armer en tweedens dat enigiets moontlik is in die skryfsessie. So alles in die werklikheid wat nie voorheen moontlik was nie, is beslis moontlik vir die hier en nou. Alle onwerklikhede kan werklikhede word, hulle moet dit net glo, doen, skryf en laat gebeur. Ek besef nou eers en dis lank na die tyd, die reuse impak wat die bekendstelling van die twee eenvoudige reëls vir die verloop van die volle drie dae gehad het op die leerders en hulle skryfmoontlikhede. Ek meen,

³⁴ Addendum G: Fotoblad – Paarl-skryfgeleentheid

³⁵ Addendum H: Materiaaltabelle – Paarl-skryfgeleentheid

dis iets wat ek nie vooraf besef het nie en ek kon ook nie, want dit was iets wat die leerders daar en dan gekies het om hul eie te maak. Veral reël twee ... enigiets is moontlik, het gou 'n *catch phrase* geword. Hulle het dit aanvanklik spottenderwys gebruik, maar veral die waarnemers het opgetel hoedat leerders hierdie reël werklik hul eie maak en begin glo het.

Ek stop vir 'n oomblik om asem te haal en kan sien dat Carmi woes besig is om te skryf. Haar voor-en-agter-bladsy het intussen drie bladsye voor-en-agter geword.

Ek geniet dit om alle skryfsessies in korter onderafdelings van skryf te verdeel. Daar is altyd 'n tafel in die middel van die skryfkamer met allerhande penne, potlode, inkleurpotlode, kryte en koki's daarop, waarmee die leerders mag skryf. Hulle kies vooraf 'n paar van die skryfgoed waarmee hulle wil skryf, maar kan op enige stadium dit inruil vir ander. Vir die eerste skryfgeleentheid het ek A-4 gekleurde fotobladsye gebruik wat aktuele voorstellings van plekke of mense bied³⁶. Die leerders kon opstaan en enige twee foto's kom haal *wat met hulle praat.*"

"Hoe bedoel jy nou – met hulle praat?" *wil Carmi verward weet.*

"Ek bedoel dat die leerders die bladsy moes neem waarvan hulle die meeste hou ... of die een wat hul aandag die meeste trek."

"Oh! Dit maak sin."

"Ek onthou spesifiek hoe interessant dit was om te ervaar dat die meeste leerders by die keuse van hul fotobladsye, foto's gekies het wat iets van hul persoonlikheid, hul voorkeure of hul liefdes vertel het. Dus, foto's wat die weerspieëling van hul persoonlikheidsaspekte is."

"Hoe weet jy dit ... as ek nou so prontuit mag vra?"

Die frons tussen Carmi se oë op haar voorkop is groot genoeg om 'n vraagteken te maak.

³⁶ Addendum I: Voorbeelde van A-4 gekleurde fotobladsye – Paarl-skryfgeleentheid

“Ek kon dit aflei van die biografiese inligting³⁷ wat leerders op ‘n bladsy ingehandig het. Interessant was die feit dat die leerders se belangstellings ‘n duidelike ooreenkoms met die keuses wat hulle spesifiek ten opsigte van die fotobladsye uitoefen, getoon het. Dit is vir my belangrik, want dit is die eerste bewys dat vorige ervarings ‘n rol te speel het, veral in die keuses wat leerders uitgeoefen het.”

“So wat jy sê is dat die prent wat met elke leerder praat, êrens ‘n klokkie lui en ‘n konneksie met vorige ervarings bied?”

"Jip ... en daarmee saam, die voordeel wat stimuli in die vorm van ‘n foto bied, is dus ‘n konneksie met vorige ervarings, wat onmiddellik die leerder gereed maak om met ‘n gedagte na vore te kom, of iets te kan skryf.”

“Ek dink nie jy kan die aansluiting by leerders se vorige ervaring om te kan skryf, genoeg beklemtoon nie.”

“Amen Suster!

Ons bly altwee stil asof dit ‘n gewyde oomblik is.

So, vir die volgende paar minute was die uitdaging en die opdrag aan die leerders om aaneen te skryf, sonder om hul penne/potlode/kryte op te tel. Ek poog altyd om die skryfproses te begelei deur van die volgende vrae gebruik te maak terwyl die leerders skryf:

- Waar is jy op die oomblik?
- Wat maak jy daar?
- Hoe het jy daar gekom?
- Is dit vir jou ‘n lekker plek om te wees, met ander woorde geniet jy dit daar?
- Is jy alleen daar? Gaan jy of julle baie soontoe, of was dit net vir hierdie geleentheid?

³⁷ Addendum J: Inskrywingsvorm en biografiese inligting – Paarl-skryfgeleentheid

- Hoe lank gaan jy of julle nog daar wees?

Die vrae is met kort tussenposes aan die leerders gestel, so die leerders word dus nooit te lank tyd gegee om te dink of te tob oor die vrae in die eerste skryfaktiwiteit nie.”

“As ek mag vra ... hoekom nie?”

Weer ‘n frons ... maar sy hou nie vir ‘n oomblik op met skryf nie.

“Dit help leerders met hul gedagtevloei. Hulle het vooraf geweet dat hulle enige gedagtes rondom die vrae kan neerskryf. Daar is dus nie ‘n reg of ‘n verkeerd nie en die vrae wat ek gevra het, gee duidelike leiding in die logiese vloei en samehang van die leerders se gedagtegang.”

“Kon jy agterkom dat party miskien gejaagd gevoel het?”

“Ek onthou in die refleksiebladsy het sommige gevoel hulle wou meer tyd gehad het, veral vir die eerste skryfaktiwiteit. Party het gesê dat hulle nie kon klaarkry nie en dat hulle dan soos jy sê gejaagd gevoel het ... maar nou vir die *crux* van die saak: die doel van hierdie aktiwiteite was juis om ‘n gevoel van interne spanning by die leerders te skep.”

“Ok ... verduidelik bietjie?”

“Interne spanning is uiters waardevol vir alle skryfgeleenthede en het dikwels stories wat op uitstekende wyse vanuit niks geskep word, tot gevolg. Die gevoel van ongemak en spanning, is persoonlik vir die eerste keer deur hierdie leerders ontdek en moet beslis nie deur opvoeders in enige skryfproses geïgnoreer word nie.

... en dan, netso skielik soos wat die aktiwiteit begin, word dit beeëdig en word die leerders gevra om aan te blaai na ‘n volgende bladsy in hulle skryfboekies. Op die tweede bladsy van hul skryfboekie, vra ek dan gewoonlik vir die leerders om blitsvinnig enige drie emosies wat hul prente in hul wakker maak, neer te skryf en te illustreer. Sommige van die leerders het dit

nogal baie moeilik gevind om ewe skielik te stop en te vergeet van dit wat hulle nou net geskryf het en dan om te blaai."

"Die emosies-aktiwiteit klink nogal interessant."

"Ek kon nie help om binne myself saggies te lag oor hoe leerders worstel met hoe sekere emosies lyk nie. Die algemenes, soos liefde en hartseer kan maklik met 'n hartjie of 'n traan verduidelik en geskets word."

"As ek mag vra ... wat beteken dit ... en dis nou in die lig van skryf gesien?"

Carmi se pen huiwer 'n oomblik in haar mond terwyl sy opkyk.

"Wel, leerders se stories word indirek verryk deur die dimensie van gevoelens by te voeg. Wroeging oor gevoelens en hoe daardie gevoelens lyk, soveel te meer so, want dit sluit 'n proses van bewusmaking in, met ander woorde 'hoe voel ek oor' ... of 'wat ervaar ek ten opsigte van' ... Die gevoelsaspek dra by tot die verbeelding en die *in-dink in situasies*. Die beleidsdokument se voorskrifte is verbeelding en kreatiwiteit en hier is dit in die vorm van 'n eenvoudige skryfaktiwiteit."

"Dit maak sin. Ok, so wat's volgende?"

Sy skuif vorentoe op haar stoel en maak reg om verder te skryf.

"Die leerders is hierna gevra om hul oë toe te maak. 'n Klankbaan van 'n vliegtuig wat opstyg en 'n lugwaardinstem wat 'n afkondiging maak, is gespeel. Die oudio-simulasie van vliegtuiggeluide was nogal belangrik om leerders te help om hulself te verplaas van hul huidige wêreld na een van verbeelding, waar hulle hulself op 'n vliegtuig bevind."

"... en dis *great*, want in sekondes kon leerders hul fokuspunt van 'n betrokke skryfstuk verplaas, deur die gebruik van eenvoudige stimuli."

Dit lyk of 'n lig in Carmi se verstaan opgegaan het. Haar oë blink skielik.

“Jy’s reg ... en dit help om onmiddellik ‘n outentieke situasie te skep, waar die leerders vorige ervarings intern kan vergelyk met die een wat hulle tans beleef. Ek’s alweer terug by ervaring, ervaring, ervaring ... *can you blame me?*”

‘n Glimlag speel nou om haar mondhoeke. Die besef was groot!

Sien, die vrae word intern gekonstrueer. Dalk herinner dit aan vorige ervarings met vliegsituasies of as leerders nog nooit gevlieg het nie, programme wat hul oor vlieg gesien het en as geen van die bogenoemde die geval is nie, skep dit vir leerders die geleentheid om hom/haar te verbeel hoe hulle dink dit mag wees met behulp van die geluide. Dan speel emosieskepping weereens ‘n rol deur leerders bewus te maak van hoe die klank hulle laat voel en of hulle dink hulle dit moontlik sal geniet op ‘n vliegtuig of nie.

Leerders kon toe weer hulle oë oopmaak. Hulle tweede foto het in spel gekom, waarop hulle weer hul penne moes optel en begin skryf. Ek het die scenario geskets waar die leerders hulself op ‘n vliegtuig bevind en amper gereed is om ‘n bietjie in hul dagboek te skryf. Weer probeer ek om die leerders in hulle skryfproses te begelei deur die volgende vrae met tussenposes te vra:

- Waar is jy op die oomblik?
- Waarheen is jy op pad of kom jy dalk terug van die plek in jou prent?
- Wie sit langs jou op die vliegtuig? Beskryf die persoon so ‘n bietjie.
- Wat het hy of sy aan?
- As jy moet raai, watter beroep beoefen die persoon? Hoekom sê jy so? Is daar dalk iets wat jou so laat dink?”

“Baie soos die eerste stel vrae ... ek meen die vrae is anders, maar die tegniek dieselfde?”

“Dis reg ja, maar hierdie rondte, het ‘n groot leemte gehad. Ek het nie genoeg gebruik gemaak van die inspirasie vir skryf wat – behalwe vir die stimuli teenwoordig – eintlik onmiddellik beskikbaar was vir die leerders nie.”

“Nou’t ek jou verloor.”

Weer ‘n yslike frons op haar voorkop. Die keer vat sy aan haar oor asof sy meer duidelik wil hoor.

“Ek bedoel: vat byvoorbeeld die vraag rakende wat die persoon langs jou op die vliegtuig aanhet. Leerders kon eintlik baie maklik en gou opgekyk het of net langs hulle gekyk het en fisies dalk ‘n kleur of kledingstuk of dalk hele uitrusting gesien het wat gedagtes ten opsigte van die skryfproses aan die gang kon sit. Dis nogal ‘n groot besef hoe meer ek nou daaraan dink, want dis die belangrikste wenk vir enige skryfproses. Een van die leerders het dit verskriklik mooi saamgevat aan die einde van Dag Drie. Dis seker een van die belangrikste goed wat ek persoonlik oor kreatiewe skryfwerk geleer het. Sy het gesê: ‘Inspirasie is oral, goed wat lyk na niks of wat dalk niks beteken nie, het baie betekenis.’”

“... ek sien wat jy bedoel. Dis ongelooflik dat leerders dit self, op hul eie deur die proses en die ervarings waardeer jy hulle lei, kan agterkom. Ek wonder wat leer hulle anders as jy byvoorbeeld net die struktuur van ‘n brief op die bord verduidelik?”

Sy neem ‘n oomblik om skepties na te dink oor wat sy sopas gesê het en vra dan:

“Wat’s volgende?”

“Wel, terwyl die leerders dan besig is om te skryf, het ek verskeie plastiekhoutertjies met reukmiddels soos peper, vlapoeier, kerrie, koffie en kakao om net ‘n paar te noem, uitgedeel. Leerders moes aan ‘n minimum van drie houers ruik en die reuk gebruik om hulle te help skryf aan wie, aan wat of waaraan die reuk hulle laat dink. Elke leerder het toe ‘n etepapiertjie ontvang³⁸, (en ek wys vir haar die papiertjies wat ek in die hospitaal kry), waarop hulle dan ‘n keuse uitoefen vir aandete op die vliegtuig.”

“Klink heerlik ... wens dit was *real!*”

³⁸ Addendum K: Etepapiertjie – Paarl-skryfgeleentheid

“... jy laat my nou weer aan die reukmiddels dink. Dit het ‘n redelike effek op die leerders gehad. Die stimulerings van die sintuie is ‘n uiters belangrike komponent van ervaringsleer – dis die gedeelte wat ek as literatuur vir Mevrou nog moet voorberei. Dis ook ‘n belangrike komponent van die skryfproses en die skryfaktiwiteite en maak die kwaliteit van skrywe soveel ryker. Die aand-etepapiertjies het nogal gehelp om die onwerklike situasie waar die leerders hulself moes indink, outentiek te maak. Die ervaring is dus nie onrealisties in so ‘n mate dat leerders nie hul verbeelding kan gebruik om hulself wel in te dink nie. Die verbeeldingsaspek word met behulp van stimuli uitgebrei.

Skielik kan ek voel hoe die medikasie my lomerig maak, maar gaan aan want daar’s nog so baie om te vertel.

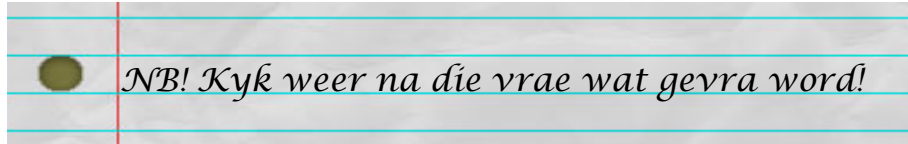
Ok, so toe kon elke leerder opstaan en vir hom-/haarself ‘n voorwerp in die voorwerphouers voor op die tafel kom haal. Ek het leerders bewus gemaak van iets wat in hul sak druk. Die voorwerp wat hul gekies het, was daardie iets. Leerders is gelei met enkele vrae om te skryf wat dit is wat hul in hul sak so druk. Die onderskeie vrae was:

- Wat is in jou sak?
- Waarvoor gebruik jy dit?
- Waar kom dit vandaan?
- Is dit joune of het iemand dit vir jou gegee?”

“Kon jy weer uit die evalueringsvorme agterkom of die leerders se keuse ten opsigte van die voorwerpe enigsins ooreenstem?”

“Goeie vraag, maar alhoewel die keuses wat leerders uitgeoefen het ten opsigte van die voorwerpe interessant was, was daar nie regtig ‘n vraag wat dit gedek het nie ... mmh, ek bespeur ‘n leemte. Ek moet onthou om hiervan ‘n nota te maak.

Uit ‘n skryfblok skeur ek ‘n klein stukkie papier om ‘n nota te maak:



Ek neem 'n kort oomblik om te dink oor dit wat ek so pas geskryf het en vertel dan verder ...

Nietemin, almal het gelê soos wat hulle lag nadat hul gehoor het die betrokke voorwerp wat hul so pas uit die houer gehaal het, die sogenaamde ding is wat hul in hul sak sou druk.”
 “Ek sou my gebreek het!”

Die blote gedagte daaraan laat haar mondhoeke speel.

“Die feit dat leerders gelag het, is vir my eintlik ‘n bewys van twee dinge. Eerstens was dit vir sommige letterlik snaaks en tweedens was dit vir die meeste leerders uit onsekerheid van wat op aarde dit is en wat hulle daarmee gaan moet doen? Die spanningseffek het bygedra tot die kreatiwiteit van die antwoorde en ek onthou dat die waarnemers veral bewus geword het van die effek wat die gebruik van die verskillende media en stimuli in ‘n kwessie van 45 minute op die leerders gehad het. Gedurende pousetye kon die leerders nie uitgepraat raak oor watter prente, voorwerpe en reukmiddels hulle gekies het nie. Die ervaring skep dus opgewondenheid en ‘n lus om te skryf. Dit deel ook ervarings deurdat leerders vir mekaar vertel wat hulle geskryf het. Die leerders het veral gepraat oor die voorwerpe wat hulle kon kies. Party het gesê dat dit hulle aan ‘n tyd toe hulle keim was laat dink het. Dit bied op sigself ‘n konneksie met leerders se ervaringswêreld en verryk die skryfproses.

Ok, so daarna is die klankbaan waar die lugwaardin ‘n boodskap aan die passasiers lewer, weer gespeel en die leerders kon breek vir ‘n pouse van 15 minute. Die taalmuseum was nogal oulik en die leerders het boereworsrolle, skyfies en iets om te drink gekry.

Na pouse het die leerders weer ingekom, gaan sit en moes hulle weer oë toemaak ...”

“Jammer om jou te onderbreek, maar ek moet vra oor die oë-toemaak-ding? Hoekom laat jy leerders hulle oë toemaak?”

Soos wat ek begin praat, maak sy self haar oë toe om te kyk of die antwoord gaan kom.

“Die hoofdoel van die dag was verbeeldingstimulering en ek is van mening dat oë-toemaak leerders help om hul aandag te fokus en hul sensitief bewus maak van geluide of verbeeldingsgebeure wat afspeel. Netso, sal jy ook agterkom dat ek nogal baie gebruik maak van stilte. Die gebruik van die stilte-effek is ‘n positiewe effek, omdat dit nooit bedreigend van aard is nie. Die oomblikke van stilte wat daar wel was, is indirek oomblikke van suggestie, wat die effek van spanning inbou.

“Dit maak nogal sin ...”

Ek kan sien sy dink nou baie ver en ek huiwer effens voor ek aan beweeg...

“Ek het ‘n rustige situasie vir die leerders geskets, waar hulle steeds op die vliegtuig sit. Die klankbaan is weer gespeel, maar dié keer het sirenes begin loei en die vliegtuig het geval. Die ligte van die lokaal is afgeskakel en leerders kon hul oë oopmaak. Elke leerder het ‘n kersie met sy/haar eie vuurhoutjies wat op hul banke geplaas was, aangesteek. Ook op hulle banke, was ‘n houtstokkie en deurslagpapier. Die leerders moes in hulle boekies met behulp van die stokkie en die deurslagpapier skryf wat gebeur het, wat hulle sien en watter gedagtes alles op daardie stadium deur hul kop gaan.

Die afskakeling van die ligte van die lokaal, het gehelp om ‘n atmosfeer te skep wat nader aan die werklike situasie is. Ek onthou nou dat ek vergeet het om weer die ligte aan te skakel na die aktiwiteit ...”

“Kom ons hoop die donker effek van die lokaal het bygedra tot die skep van spanning ...”

... sê Carmi met ‘n hangende, spokerige stem.

Sy’s ‘n tonic.

“Die leerders het dit seker vreeslik geniet om met die stokkies te skryf en eers na die tyd as hulle hul bladsye omblaai werklik te sien wat hulle geskryf het?”

“Die feit dat hulle skryf, maar nie kan sien wat hulle skryf nie, skep heerlike spanning en afwagting. Ek kan onthou dat sommige van die leerders in hulle evalueringsvorme geskryf het dat dit amper gevoel het asof hulle vir die eerste keer ontdek wat hulle skryf en dat dit soos ‘n nuwe skryfstuk gevoel het. En dan, net so skielik soos wat die skryfaktiwiteit begin het, moes die leerders weer ophou en omblaai na ‘n volgende bladsy, waar hulle enige drie emosies wat hul nou ervaar, moes neerskryf en illustreer.

Hierna moes die leerders weer hul oë toemaak en golfgeluide van die see is met die CD-speler gespeel. Die speel van die golfgeluide het ‘n kalmerende effek op die leerders gehad en het die gemoedstoestand van die leerders in gereedheid gebring vir die volgende skryfaktiwiteit. Elkeen het ‘n wit koevert ontvang en kon weer hul oë oopmaak. ‘n Scenario is geskep waar die leerders uitgespoel het op ‘n strand. Die koevert wat hulle sopas ontvang het, het ook uitgespoel en maak vreemde bewegings. Leerders het die koeverte oopgemaak en ‘n klein sagte sponsdiertjie in die koeverte gevind. Nou het hulle ‘n keuse gehad. Hulle kon kies om die diertjie se maat te word, of om die diertjie te eet. Indien ‘n leerder die diertjie ‘n maat wou maak, moes hulle die diertjie ‘n naam gee en ‘n rede vir die naam. As die leerders kies om die diertjie te eet, moes hulle skryf hoekom hulle hom gaan eet, hoe hulle hom gaan eet en hoe hy gesmaak het.”

“Dis skreeusnaaks. Ek sou nie my lag kon hou nie.”

“Die leerders het veral gelag toe hulle hoor dat hulle die diertjies wat hulle so pas in die koeverte gevind het, kon eet. Die botsing met die sekondêre wêreld waarin hul op daardie stadium hulself verbeel en die een waarin hul hulself werklik bevind, sorg vir die spanning. Dit was ook nogal interressant om na die tyd te lees dat geen leerder verkies het om die diertjie te eet nie.

Hierna het ek met my voorwerpboks by elke leerder ‘n draai gemaak, waaruit hulle enige voorwerp kon kies. Die voorwerpboks bevat altyd allerhande weggooi-goed en kan eintlik

enigiets wees van ou speelgoed, ou skryfbehoeftes, leë houertjies ... letterlik enigiets wat jy in jou huis het wat jy wil weggooi. Leerders moes na die voorwerp kyk, daaraan voel, kyk of dit in die helfte gebreek kan word en dink wat jy alles daarmee sou kon doen. Die leerders is meegedeel dat wat hulle in hul hand op die oomblik het, dit is wat hulle gaan red en help om van die eiland af te kom.”

Carmi breek haarself nou letterlik soos wat sy lag.

“Ek kan my net indink hoe die leerders moes gelag het!” *kry sy uiteindelik uit.*

“Die voorwerpboks sorg altyd vir hope opwinding! Hulle het omtrent lekker gelag ... ek dink meestal uit ongelooft.

Ok, so toe het leerders die geleentheid om met die persoon langs hom/haar te gesels oor wat dit is wat hul in hul hand het en saam ‘n plan te bedink oor hoe om met die twee voorwerpe tussen hulle van die eiland waarop hul gestrand is, af te kom. Die leerders moes ‘n skets maak van die voorwerp, met volledige byskrifte wat dui op areas wat verander kan word en funksies van die betrokke dele wat hulle gekies het. Diegene wat gekies het om die sponsdiertjie ‘n maat te maak, het nou die opsie gehad om een ding langer of korter te maak, dikker of dunner en ook om iets weg te vat en iets by te sit. Ek doen dit nie altyd nie, maar ‘n kort geleentheid is toe gegee om mondeling hul reddingsplan met die res van die groep te deel. Elke paar het gou van hul reddingsplan vertel.”

“Hoe’t die groepwerk afgegaan? Ek *worry* altyd wanneer ek groepwerk moet doen, dis gewoonlik chaos by my!”

Sy sit vol afwagting op die punt van haar stoel, gereed vir enige aardskuddende tips oor groepwerk.

"Die leerders het die geleentheid om met iemand langs hulle te gesels en te kon saamwerk om met ‘n kreatiewe reddingsplan vorendag te kom, verskriklik geniet. Dit is iets wat een van die waarnemers opgemerk het en eintlik nogal ‘n leemte; die feit dat baie min interaksie

tussen leerders self plaasvind in kreatiewe skryfonderrig. Dis iets om in gedagte te hou vir die toekoms. Dit kan net chaos wees indien die leerders nie 'n opdrag het nie, of dalk nie die opdrag verstaan nie. Hulle het dit gate uit geniet om hulle planne met die res van die groep te deel. Ek het nie geweet of besef dat die ervaring van sinergie in groepe, so 'n stoomrollende effek sou hê nie, waar my idee dalk iemand anders 'n ander idee kon gee. Die proses het nogal gesorg vir groot opwinding en uitbundigheid. Die reël van enigiets is moontlik het veral vlerke gekry in hierdie proses. Ek dink indien daar 'n bietjie meer tyd was, 'n mens die skeppingsproses verder sou kon verfyn. Ek sou graag nog vir leerders die geleentheid wou gee om ook mekaar se reddingsplanne te verbeter en vrae daaroor te stel. Die rol wat interaksie met lede van 'n portuurgroep in kreatiewe skryfwerk speel, is belangrik om gedagtes te ontwikkel en te *streamline*.

Die dag se finale skryf is afgesluit met die skryf van 'n *memoir*, waar die leerders in 100 woorde hul dag se ervaring tot dusver moes neerskryf. Die 100 woorde het die vliegtuigervaring, wat jy deurgemaak het, wie jy ontmoet het en wat jy alles gedoen het en die uiteindelijke reddingsplan, ingesluit.”

“Alles in 100 woorde?”

“Dis reg.”

“... maar dis so min!”

“Die finale skryfgeleentheid het 'n tweeledige funksie. Eerstens help dit leerders om hul gedagtes te fokus en onnodighede in die skryfproses uit te skakel; en tweedens, is dit nie te veel woorde om leerders se moed te breek nie. Dit ontmoedig hulle op geen stadium nie. Ek dink ek kon egter vir leerders meer hulp gegee het, deur vir hulle een of twee maniere te wys hoe om die belangrikste inligting vanuit hul skryfboekies te onttrek.

... en dan na afloop van die skryfaktiwiteit, het die leerders elkeen 'n evalueringsvorm oor die dag se gebeure voltooi³⁹. Ek onthou toe ek na die tyd die evalueringsvorme van die leerders

³⁹ Addendum L: Evalueringsvorm Dag 1 – Paarl-skryfgeleentheid

gelees het, dit interessant was om te sien watter verskeie aktiwiteite deur watter leerders geniet is.”

“Was daar enige verrassings?”

Sy sit met die potlood in haar mond. ‘n Stukkie van die swart verf het reeds afgesplinter.

“‘n Hele paar! ‘n Interessante onderlangse gevoel was dat leerders hul skryfwerk as uiters persoonlik ervaar het en dat dit hulle afskrik om altyd alles met almal te deel. Die leerders het verduidelik dat hulle idees soms bedreig of half beperk is as hulle dink dat hulle dit met ander moet deel. As jy mooi daaroor dink ... jy wil nie altyd alle ervarings in die alledaagse lewe met almal deel nie.”

“Verseker nie!”

Sy trek ‘n skewe mond en duiweltsies speel nou in haar oë en om haar mondhoeke.

“Skryfwerk wat ontstaan, gebaseer op ervaringsleer as teorie, veral in hierdie geval, is soos wat die woord lui, eerstens gebaseer op persoonlike ervarings of koppelling daaraan en tweedens dus uiters persoonlik. Ek is van mening dat die feit dat skryfwerk persoonlik is, dit die persoonlikheid van skryfwerk verdiep en verryk.

Ek sou graag meer tyd wou gehad het vir al die aktiwiteite. Die meeste van die leerders wou langer aanskryf. Dit was regtig vir hulle lekker. Ek wonder net oor die hele eiland-idee. In sommige gevalle is dit beperkend. Dalk kan dieselfde situasie met ‘n ander uitkoms ‘n moontlikheid wees.

Ek staar vir ‘n oomblik by die hospitaalvenster uit asof die Simonsberg vir my ‘n antwoord gaan bied...

Een ding is verseker ... elke aktiwiteit moet ‘n definitiewe plan hê. Dit moet bydra tot die struktuur om kreatiwiteit te ontlok. Deeglike beplanning en baie dinkwerk is deurslaggewend

in die aanbied van enige kreatiewe skryfsessie⁴⁰. Dit dra by tot die atmosfeer, wat uiteindelik die konteks skep en die gereedmaking van die leerders om te kan en wil skryf. Duidelike instruksies en opdragte is ook belangrik vir die skryfproses. Die musiek en die agtergrondmusiek het oor die algemeen 'n strelende effek op leerders, wat hulle gerusstel en verder bydra tot die atmosfeer. Ek besef ook nou hoe belangrik dit is om 'n verskeidenheid van stimuli te gebruik, omdat dit vir leerders verskeie moontlikhede bied en nuuskierigheid ten opsigte van die skryfproses prikkel. Hierdie stimuli moet lei tot laterale denke, wat die verbeeldingsaspek by elke leerder ontwikkel, deur die konneksies van herinneringe en assosiasies, wat moontlik gemaak moet word deur sintuiglike betrokkenheid en multi-stimuli. Die media kon eintlik selfs meer effektief gebruik word deur byvoorbeeld die inspanning van televisie, rekenaar of grootskermopsies, veral met die opstyg van die vliegtuig. Die lokaal kon ook selfs meer outentiek gemaak word deur gepaste items uit te stal. My vrae poog altyd om leerders te help visualiseer en hul verbeelding aan te wakker, hoekom dus nie hulle omgewing ook nie?

Ek onthou die leerders se konsentrasie op hul gesigte, en die glimlagte om die mondhoeke. Alles het verklap dat hulle geniet het waarmee hulle besig was. Dis 'n lekker-moegheid wat jy dan ervaar en 'n tevredenheid met die dag se gebeure en verloop."

Weer voel ek die medikasie-moegheid en bly vir 'n oomblik stil.

"Dis 'n mondvul, maar klink na 'n ongelooflike reis."

"Dit was nogal. Ek is so dankbaar dat jy hierdie vrae vra, want dit help my om my gedagtes te orden ... ek moet ook nog die hele ervaring neerpen."

"Well, *glad to be of assistance then*. Terloops, ek het ons gesprek per ongeluk opgeneem – ek't 'n nuwe foon en toe ek netnou op *silent* probeer sit het, het dit 'n opname geaktiveer. Ek is so jammer. Ek het nie eers jou toestemming nie!"

⁴⁰ Addendum M (1 en 2): Voorbeelde van beplanning

“Ontspan, jy’s vergewe oor die opname!”

“Kan ek nie gou vir ons ‘n koffie koop nie? Dis pouse en ‘n vredesoffer!”

“Nie ‘n slegte idee nie, dankie, dit sal lekker wees.”



Liewe Dagboek

07:15 (Dag 2)

Ek het nie besef hoe goed dit sal wees om vir meer mense van die Paarl-ervaring te vertel nie ... en dis snaaks hoe vars die ervaring nog in my gedagtes is. Goed wat ek nie gedink het ek sal onthou nie, het klokhelder deurgekom. Voor ek vergeet, onthou dat ek die materiaal tabel en sommige van die leerders se opsommende refleksies oor die gebeure van dag een by die Paarl later vir Carmi aanstuur. Laat ek net gou die opsomming van leerders se refleksie op my *laptop* soek.

Ek maak die skerm oop en onder die file: Leerders se refleksie – Dag 1, kry ek wat ek soek:

“Ek is uit my gemaksones gehaal.”

“Ek het my gedagtes laat gaan en myself geniet.”

“Gister het ek totale kreatiewe vryheid ervaar.”

“Ek het spontaan geskryf.”

“Ek het gister uit die boks gedink en met ander oë na dinge gekyk.”

“Ek het die realistiese wêreld in ‘n fantasiewêreld omskep.”

“Ek was gister op ‘n opwindende reis.”

“Gister het ek Utopia gevind.”

“Gister het ek buite die boks gedink.”



“Hi, Anmar ...”



Skedush, ons praat later* **A**



“... ek is jammer ek het so lank gevat, maar die masjiene in die hospitaal werk nie en dis nog te vroeg vir die kafeteria, hulle maak eers 09:00 oop. Ek’s toe gou oor die pad Spar toe ... hulle kon my by die deli help. Ek’t maar melk ingegooi, hoop dis ok ... en hier’s suikersakkies.”

“...dis als *fine*, dankie vir jou moeite. Voor ek vergeet, herinner my asseblief dat ek saam met die foto’s en die tabelle vir jou ook ‘n paar van die leerders se refleksies spesifiek oor dag een aanstuur.”

“Ok, ek het jou e-posadres, Mevrouw het dit vir my gegee, so wanneer ek jou herinner, dan kan jy net *reply* op my e-pos.”

“Mmh, die koffie is lekker ... ek gaan so maak.”

“So, Dag Twee? Wat het gebeur op Dag Twee ... vertel my alles.”

Sy pluk ‘n nuwe papier uit haar sak terwyl sy regskuif vir die tweede gedeelte.

“Dag Twee het weer 14:45 afgeskop. Ek het die leerders se boekies aan die begin van die dag lukraak op ‘n plek in die skryflokaal geplaas om leerders die geleentheid te gun om mekaar beter te leer ken. Die twee reëls vir die verloop van die drie dae is vinnig herhaal, waarna leerders blitsvinnig die geleentheid gehad het om op twee stukkies papier twee sinne te skryf van wat die vorige dag met hulle gebeur het. Die papiertjies is ingeneem en in ‘n kartonhouer gegooi. Dit was nie deel van die aanvanklike plan nie, maar een van die leerders kon nie die vorige dag bywoon nie en die gedagte was om haar ‘n bietjie te vertel van wat ons gedoen het. As ek nou daaraan dink, dit sou nooit die ervaring tot volle reg laat kom het nie, maar dit sou haar tog nuuskierig maak oor alles wat gebeur het. Die dogter het toe ongelukkig nooit opgedaag nie, maar die refleksiebriefie was tog waardevol om leerders te help om hul ervaringe en gevoelens op papier te plaas. Ek onthou spesifiek dat twee van die seuns laat opgedaag het vir die dag. Dit was aanvanklik steurend, maar na die tyd, het die waarnemers in baie goeie punt gemaak deur te sê dat hierdie leerders werklik baie graag by die skryfsessie wou wees. Die bus het vir hulle weggeery en hulle moes die afstand tot by die museum stap. Hulle kon gebly het as hulle wou en nie die sessies bygewoon het nie...en tog het hulle gekom.

Dis beslis so, hulle kon net eenvoudig weggebly het en soos jy sê, hulle het nie, wat vir my sê dat hulle daar wou wees.

Ok, so toe moes leerders hul oë toemaak vir die volgende aktiwiteit. Die golfgeluide wat gebruik is vir die vorige dag is weer gespeel, waarna hulle hul oë kon oopmaak. Ek het gevra dat die skryfboekies oopgemaak word by die vorige skryfaktiwiteit. Net so vir ‘n inleiding van die eerste skryfaktiwiteit vir die dag en na afloop van die golfgeluide, het ek die leerders gelei in hul skryfproses deur met tussenposes te vra:

- Waar is jy op die oomblik?
- Hoe voel jy vandag na al die drama van gister?
- Waaraan dink jy op die oomblik?
- Verlang jy dalk na iemand of iets?

- Na wie verlang jy?

Soos hulle skryf, maak ek hulle bewus van iets wat by hul voete op die strand uitgespoel het.”

“Dit klink interessant. Ek sou natuurlik heeltemal te nuuskierig gewees het om dit te kon hou.”

“Kyk, groot was hul verbasing toe hulle ‘n seerowerpakket en die nuus dat hulle gestrand is op ‘n seerowereiland, ontvang. Ek het ‘n scenario geskets waar die leerders moes besef dat die enigste manier om van die betrokke eiland af te kom, is om die leefwyse van die seerower te leer.”

“Harr, dit klink opwindend!”

Ek kan nie help om vir Carmi te lag terwyl sy maak of sy klein drakies met ‘n seerowerswaard in die lug aanval en fynkerf nie ... en die geluide, dis skreeusnaaks.

“Pirates of the Caribbean was daardie tyd baie gewild en ek het ‘n kans gewaag om die temalied in ons skryfsessie in te werk. Die musiekkeuse het lekker gewerk ten opsigte van die hele tema van die dag. Dit het aangesluit by leerders se ervaringswêreld, aangesien die leerders almal die fliek “Pirates of the Caribbean” gesien het. Die vinnige musiek het ‘n vinnige tempo in die skryf- en denkproses tot gevolg gehad en het leerders onbewustelik in hul pas van skrywe gelei.

Die seerowerpakkette was nogal oulik en het saam met ‘n instruksiebladsy gekom wat aanwysings gee oor hoe om ‘n swart, oogklap en ‘n verkyker aanmekaar te sit uit ‘n sagte soort sponsmateriaal. So, terwyl die temalied van Pirates of the Caribbean gespeel het, was hulle opdrag om hul seerowervoorwerpe aanmekaar te sit. Na die voltooiing van die voorwerpe, kies leerders hul swakste oog en sit hul oogklappe op. Daar was enkele leerders wat vroeg klaar was. Ek kon dalk gesê het dat hierdie leerders solank kon begin skryf aan enige woorde of gedagtes wat die temalied binne hul wakker maak, in plaas daarvan dat leerders vir ander wag, maar nou ja, so leer ‘n mens langs die pad. Die leerders, met die

aansit van hul oogklappe, was aanvanklik half ongemaklik en mag dalk selfs verspot gevoel het. Ek onthou die stille gelag onderlangs wat die effense ongemak verklap het. Dit was 'n aktiwiteit wat hulle as klein kindertjies sou gedoen het. Die belewenis egter om slegs met een oog te skryf en wat jy kan waarneem met 'n abnormale situasie, bied weereens die geleetheid van spanning ... en jy weet teen die tyd wat die voordele verbonde aan spanning inhou vir kreatiewe skryfwerk. Ek onthou nou iets van die verkykers wat leerders gemaak het. Een van die waarnemers het gedink dat die beperkte visie wat leerders met die verkyker ervaar het, nie doelgerig gebruik was nie. Ek stem nogal saam dat hierdie element dalk meer effektief gebruik kon word. Dis nie aldag dat jy met een oog na dinge kyk nie. Die oogklappe en die verkykers, het leerders nogal baie laat giggel. Ek kan nie anders as om moontlikhede vir humor raak te sien nie.

Aan die begin het ek ook nogal baie gewonder oor die seerower-self-maak projek."

"... jy meen of hulle dit sou geniet het?"

"Ja, sou hulle dit geniet? Is dit nie dalk te eenvoudig vir hulle nie?"

"So, het hulle?"

Ek kan sien Carmi wonder ook nou hieroor.

"Ek het beslis my les geleer toe hierdie aktiwiteit met groot entoesiasme en nuuskierigheid aangepak is en kreatiwiteit by die leerders aangewakker het."

"Dit wys jou ... *never lose the inner child!* So wat gebeur toe volgende?"

"Wel, die ligte is weer verdof. Terwyl die lied weer speel, moes leerders woorde of gedagtes wat die temalied binne hul wakkermaak, neerskryf. Met die oogklap steeds op hul swakste oog en hul verkyker in hul hand, moes leerders die skryflokaal verlaat met hulle skryfboekies, penne en verkykers en 'n bietjie buite gaan kyk het wat hulle alles op die eiland kan sien. Ek het hulle ook gevra om iets van buite af saam te bring wanneer hulle terugkom."

“Dit sou ek nou geniet het ... die buite-ding.”

Sy's op die punt van haar stoel asof sy wil opspring en deelneem.

“Hulle het dit nogal geniet om 'n draai te stap in die tuin en in die buitelug. Dit is belangrik om 'n onmiddellike omgewing as inspirasie te gebruik in skryfwerk, want dit bied leerders 'n egte ervaring waarmee hulle kan vereenselwig. Ek onthou dat een van die waarnemers van mening was dat die buite rondloop dalk die illusie van die eiland-effek kon verbreek. Ek is egter oortuig dat dit juis die effek versterk het. Die aanvanklike bedoeling vir die skryfaktiwiteit wat op hierdie sessie volg, was om buite plaas te vind om sodoende die eiland-effek en buite elemente en geluide te inkorporeer in leerders se skryf, maar die weer het nie saamgespeel nie.”

“Beplan dus maar altyd alle aktiwiteite (veral buiteaktiwiteite) ooreenkomstig die weer en wees te alle tye gereed om aanpassings te maak?”

Sy spot soos 'n dosent wat preek oor lesbeplanning!

“Net soos jy daar sê. So, toe almal uiteindelik terug is, kon hulle die oogklap afhaal en word hulle gelei om te skryf aan die hand van die volgende vrae, gebaseer op die voorwerpe wat hulle van buite af saamgebring het:

- Wat is dit wat jy opgetel?
- Is dit deel van die eiland?
- Het dit 'n spesifieke reuk?
- Dalk 'n spesifieke doel?

Ons het net begin met die volgende skryfaktiwiteit, toe 'n selfoon in die middel van die volgende vraagstellingstyd begin lui. Die leerders het gelag toe die foon lui en ek vermoed dat die reaksie van die leerders, een van afwagting was van wat ek daarop gaan sê, maar ook uit verleentheidshalwe vir die persoon wie se foon gelui het ...”

“... soos wat ons geneig is om te doen as ‘n foon lui terwyl ‘n belangrike geleentheid aan die gang is.”

“Presies! Die enigste oplossing waaraan ek kon dink, was om die geluid deel te maak van die skryfervaring, deur die geluid te inkorporeer.”

“So, jy doen toe wat?”

Haar vraag is half afwagtend en half uit ongeloof ... so asof sy wil vra of ‘n mens dit actually mag doen?

“ So toe vra ek maar:

- Wat was die geluid wat jy so pas gehoor het?
- Is dit deel van die eiland?
- Is dit dalk ‘n nuwe voëlsoort?
- Watter spesie dink jy is dit?

... en die leerders moes die geluid beskryf. Hulle het dit geniet en lekker gelag daaroor en die bonus is dat hulle prakties kon ervaar dat enigiets rondom jou wat voorheen geen betekenis gehad het, soos die eenvoudige lui van ‘n selfoon, gebruik kan word in jou skryfwerk. Dis belangrik dat ons leerders moet leer om rondom hulle te kyk en werklik hul omgewing te ervaar. Ons lag nou hieroor, maar dit wys jou hoe elke dingetjie deel van die skryfervaring kan uitmaak, ‘n mens moet jou net oopstel daarvoor.”

“... en toe?”

“Toe skep ek die scenario vir leerders waar hulle ‘n ou brief tussen die rotse ontdek⁴¹. Twee leerders uit die groep het die geleentheid gekry om die brief hardop vir die res van ons te lees. Dit was ‘n boodskap van Kaptein Sparrow in die vorm van ‘n haiku en ‘n tanka geskryf.

⁴¹ Addendum N: Sparrow Gedig – Paarl-skryfgeleentheid

Nou, ‘n haiku en ‘n tanka is baie spesifieke gedigvorme, so oud soos die berge ... ek weet nie of julle dit by Mevrou gedoen het nie?”

“Nie wat ek kan onthou nie.”

Dit lyk of sy diep dink om ver te onthou ...

“Ok, maak nie saak nie, jy sal dit gou snap. Ek gaan dít ook sommer vir jou in die e-pos aanheg⁴². So, toe’t elke leerder ‘n kopie van die brief van Kaptein Sparrow ontvang. Ek het kortliks die twee vorme van die twee gedigtipes wat op die brief te voorskyn kom met die leerders behandel. Met verwysing na die gedigte as ek nou terugdink, kon ek eintlik die leerders baie meer bewus maak het van die feit dat beide die haiku en die tanka impressionistiese gedigte is en nie noodwendig sinne nie, eerder indrukke en *collage*-agtige spatsels. Ek kon selfs dalk reg aan die begin van die dag, ter inleiding iets gesê het oor woorde as uiting of ekspressie van dit wat ons dink en voel, om die konneksie van die gedigte as gevoel-spatsels oor te dra. Die leerders kon nogtans die vorme van die gedigte regkry. Hulle was deurgaans betrokke by hul eie konstruktivistiese proses, gevorm deur die ervaring aan die hand van die multi-stimuli.

Ek vra toe die leerders om terug te blaai in hul skryfboekies na die bladsy waar hulle met behulp van die temalied van “Pirates of the Caribbean” en hul oogklap gedagtes en woorde neergeskryf het. Op die tafel in die middel van die skryflokaal, het ek verskeie uitgeknipte woorde uitgepak. Hulle opdrag was om met behulp van die woorde in hul boekies en die woorde op die tafel, ‘n haiku of ‘n tanka te probeer skryf. Elke leerder mag slegs twee woorde op ‘n slag by die tafel kom haal of kom inruil vir nuwe woorde. Terwyl hulle besig is om te skryf, deel ek vir elkeen twee ekstra woorde uit. Ek gebruik die temalied as agtergrondmusiek en moedig die leerders aan om ná een gedig, ‘n tweede en selfs derde, as die tyd dit toelaat, te probeer skryf.

⁴² Addendum O: Haiku en Tanka – Paarl-skryfgeleentheid

Jy sal sien in die e-pos wat ek vir jou aanstuur dat ‘n haiku en ‘n tanka gedigte is wat gevorm word deur lettergrepe. Die grootste fout wat ek daardie dag gemaak het, was beslis die feit dat ek aangeneem het leerders verstaan wat presies ‘n lettergreep is. Ek moes die lettergrepe eerder aan leerders verduidelik het. Dit is belangrik in enige proses, nie net skryf nie, dat geen opvoeder sal aanneem dat leerders iets weet nie.”

“Dis nogal waar...ek neem netso dikwels aan leerders verstaan ‘n sekere konsep, net om later uit te vind dat hulle nie ‘n *cooking clue* het nie.”

“Ja, neem eerder die tyd en verduidelik die betrokke terme of onderliggende boodskappe aan leerders. Ok so, na afloop van die skryf van hul persoonlike haiku’s, breek ons toe vir pouse. Esther-hulle was weer oulik met die kos en ons het oliebolle, skyfies en iets te drinke gekry.”

“Klink vir my of die eetgoed omtrent ‘n treffer was, *never mind* die skryfsessies!”

“Ja, kyk hulle het dit omtrent geniet, veral die koshuiskinders ... en ek is self een, so die kompetisie vir *seconds* was sterk.

Ons lag albei vir die lawwigheid en dit oor kos.

Nou, in die kombuis van die historium, het ek sandbakke voorberei ...”

“Sandbakke?”

Ek kan sien dat Carmi nou nie kop of stert uitmaak van wat gaan volg nie.

“Sandbakke. Hulle moes elkeen vir hulle ‘n bak gaan haal en dit saambring na pouse. So, na pouse kom hulle toe terug, elkeen met ‘n sandbak en ‘n koerantvel wat hulle in die kombuisie gekry het. In elke bak het ek ‘n koevert in ‘n plastieksakkie op die bodem van die sandbak weggesteek. In die koeverte is daar woorde. Voor hulle op hul banke, het ek sosatiestokkies neergesit ... jy sal dit nou alles baie mooi sien in die tabel oor die materiaal wat ek gebruik het, wat ek vir jou aanstuur. Hulle kry toe die geleentheid om met hulle sosatiestokkies eers

net te krap in die sand en hierdie koeverte met hul woorde te vind. Sodra hulle dit gevind het, pak hulle die woorde uit. Die koeverte met woorde, tesame met al die woorde wat hulle reeds ontvang en geskryf het, kon dalk as ek nou daaraan dink, te veel gewees het.”

“Hoe bedoel jy te veel?”

“Party leerders is tekstuursensitief en moet glad nie gebombardeer word met allerlei stimuli nie. Die verassingselement en ontdekkinge in die sandbak het nogtans heerlik gewerk. Ek kon sien dat leerders geniet om die koeverte te kry. Dalk kon ek selfs ook voorwerpe en ander media weggesteek het. *Anyway*, hul opdrag was om met behulp van al die woorde wat hulle ontvang het en self gekies het, sandgedigte in die vorm van ‘n haiku of tanka in hul sandbakke te skep.”

“Skryf in die sand ... is dit nie droog en moeilik nie?”

“Ek sit altyd waterspuiters op die middelste tafel neer wat leerders kan gebruik om die sandoppervlakte klam te hou en skryfpogings te vergemaklik. Ek moedig hulle aan om gedigte te skep, dood te krap of te vee en te herskep, totdat hulle tevrede is met ‘n finale gedig.”

“Dit laat my dink aan die strand. Dis presies wat ek doen, skryf goedjies of woorde ... sommer met my tone in die sand.”

Ek kan sien Carmi verlang ver na iewers in haar herinneringe.

“Die treffer van die dag was ongetwyfeld die sand-ervaring. Dit was vir die meeste van die leerders een van groot genot en ook van terapeutiese waarde. Maar, en dis ‘n groot maar ... dit is belangrik om te onthou dat nie alle leerders mal daaroor gaan wees nie. Ek onthou ‘n spesifieke leerder se gesig voor my, wat uiters gefrustreerd met die sandsituasie was. In haar evalueringsvorm het sy die sand as ‘n irritasie beskryf, dat sy die skryfaktiwiteit moeilik gevind het en glad nie van sand hou nie. Nou moet ek darem self ook net sê dat dit nie altyd so maklik is om op sand te skryf nie ... nie alle sandbakke se sand lyk soos Blouberg en

Buffelsbaai se strande nie, maar sukkel is deel van die skep van spanning. Sommige leerders het ook verkies om woorde te pak, eerder as om te skryf en het slegs enkele woorde in die sand tot hul gedigte bygevoeg. Ek wonder of hulle bang was om te mors? Op hierdie noot sou die moontlikheid om buite te kon gewerk het, leerders dalk minder versigtig maak om werklik te grawe en met mening te krap in hul bakke, sonder om te bekommer oor die mors van sand op die raadsaal se mat. En dit was presies wat een van die waarnemers opgemerk het.

Die sand het die leerders teruggeneem na hul kinderdae van speletjies op die strand. Juis dit wat jy nou net gesê het. Sommige het hulself letterlik verlustig in die sand. Dit bly 'n ongelooflike medium met groot waarde op verskeie vlakke vir opvoedkundige doeleindes. Een van die leerders het hierdie ervaring die beste beskryf deur te sê: 'Ek kon my ervarings neerpen.' Ek is nou beslis van mening dat die sandmedium leerders die geleentheid gee om op 'n maklike wyse idees neer te skryf of uit te pak en dit uit te vee of te herrangskik op 'n vinnige, moeiteelose wyse.

Laastens, het hulle opgerolde papierrolle met voorbeelde van haiku's en tankas daarop ontvang. Ek het verduidelik dat hul gedig hul laaste poging is om van die eiland af te kom. Hulle skryf dan aan Kaptein Sparrow en op grond van sy goedkeuring gebaseer op hul skrywe, gaan hy 'n besluit neem om hulle te laat red. Hulle finale gedig het hulle op die papierrolle geskryf en ingehandig⁴³.

Ek onthou dat die dag tot 'n einde gekom het met die leerders wat hul evalueringsvorme voltooi het. Ek het so 'n snaakse gevoel oor my gehad dat die dag ok verloop het, maar nie so goed as wat ek gehoop het nie."

"Hoekom sê jy so?"

Sy hou haar kop skuins in afwagting.

⁴³ Addendum P (1 – 3): Leerdervoorbeelde van haiku en tanka gedigte – Paarl-skryfgeleentheid

“Een aspek van dié spesifieke dag wat redelik steurend was, terwyl ek nou terugdink aan die geleentheid en jy nou vra, was die gaswaarnemer van die dag se gedrag en waarnemingstyl. Die leerders se aandag is plek-plek van ‘n bepaalde moment geneem om te kyk hoe die waarnemer in ander leerders se sandbakke skryf en krap. Dit herinner my dat ek die waarnemers se bepaalde funksies vooraf met hulle moes bespreek om ooreen te stem op ‘n gepaste wyse of manier van waarneming.”

“Dis interessant hoe baie klein dingetjies ‘n mens in gedagte moet hou bo en behalwe vir die skryfgeleentheid. So, dis Dag Twee?”

“Dis Dag Twee. Stilte is weer baie gebruik soos die vorige dag, veral in die eerste skryfaktiwiteit. Die stilte, in samewerking met die golfgeluide, moes leerders help met die visualisering van die betrokke konteks. Onmiddellik kon ek ‘n baie meer outentieke situasie skep, waar leerders vorige ervarings intern vergelyk met die een wat hul tans beleef. Verder het leerders weer evalueringsvorme⁴⁴ voltooi ... en dis dit.”

"Hoe onthou ‘n mens dit alles ?"

"Ek was self bekommerd dat ek êrens iets gaan vergeet, en ek het ook, maar dit maak nie saak nie. Die kreatiwiteit word so ‘n lewendige deel van jou dat jy later enige skryfaktiwiteit kan manipuleer om op te maak vir sogenaamde glipse volgens jou. Die glipse is eintlik gereedheidsoomblikke vir kreatiwiteit. Hoe jy dit raaksien, bepaal die mate van kreatiwiteit. Hoeveel sintuie jy hiermee saam kan stimuleer, bepaal die rykheid van jou verwoording van ‘n ervaring en dus ... *voilà*, ‘n storie of ‘n stukkie skryfwerk.”

“So, as jy nou moet sê: was die Paarl-geleentheid die moeite werd of nie ... wat sal jou antwoord wees?”

“Wel, ek wou bepaalde dinge sien en die ervarings van wat ek sien vertel. Dit in ag geneem, tesame met die feit dat ek ‘n nuwe kreatiewe skryfprogram wou voorstel, was die Paarl ‘n baie

⁴⁴ Addendum Q (1 – 2): Evalueringsvorm Dag 2 – Paarl-skryfgeleentheid

goeie proefgeleentheid daarvoor. Ek en Mevrou het gister gesels oor kreatiwiteit en sy't interessante artikels aangestuur. Ek het nie besef dat daar soveel elemente en prosesse betrokke is by dit wat ons gedoen het nie en hopelik nog gaan doen nie. Ek gaan nog vir jou moet dankie sê vir die gesels, jy help my meer as wat jy ooit besef."

"Ek is net bly om alles te hoor. Ek weet nog nie hoe en waar nie, maar dit moet op 'n manier by my studie kan inskakel. Is jy nie dalk lus vir nog 'n koffie nie? Ek's jammer, ek's 'n bietjie van 'n koffie *junky*."

"Moenie sleg voel nie, koffie is die enigste opwinding in die dag, behalwe natuurlik navorsing en besoektyd. Gaan jy weer Spar toe?"

"Dink ek sal moet, dis nog nie 09:00 nie. Ek stap gou, my *treat*!"



Liewe Dagboek

08:30 (Dag 2)

Ek kan nie glo hoe baie Carmi my help nie. Ek het gedink ek kan haar help, op die oomblik is dit net mooi anders om. PS. Onthou tabel!

Ek hoor voetstappe!

Skedush* **A**



"Hi, weereens jammer. Hulle moes 'n nuwe sakkie vir die filtermasjien insit. Die ding is effens groter as dié waaraan ons by die huis gewoon is. Twee suiker met melk ... as ek reg is?"

“Dankie vir jou moeite!”

“So, wat bring Dag Drie?”

“Dag Drie het weer 14:45 afgeskop met die herhaling van ons twee belangrike reëls.”

“Baie ekskuus Anmar, maar mag ek jou vra hoekom jy die reëls het?”

“Jy’s meer as welkom om te vra. Die eerste reël is daar om leerders in gereedheid te bring vir die skrywery ...”

“... so om hulle te help om te fokus?”

“Dis reg en net soos enige ander klassituasie is dit onmoontlik om vir leerders iets te leer as al wat ‘n kind besig is met sy/haar eie ding of besig is om te gesels ... maar ek bedoel ook nie dat hulle soos muise moet sit nie. Daarom het ons die tyd vir paarwerk of groepwerk en mondelinge terugvoer.”

“... en die tweede reël?”

“Dis om in te tap in leerders se kreatiewe en verbeeldingskant. Slegs as hulle werklik begin glo dat enigiets moontlik is, is dit asof ‘n wonderwêreld van eindelose moontlikhede oopgaan. Dit word baie vinnig in hul skryfwerk bespeur ... dit word verryk. Dis nogal ‘n belangrike aspek, veral as ons let op werke soos die *Harry Potter*- en *Lord of the Rings*-reekse, wat ongelooflik gewild is.”

“Ja, en dis niks anders as iemand se fantasie-stories nie. Dit verkoop soos soetkoek en ek weet nie van ‘n kind wat nog nie een van die films gesien het nie. Ok, dit maak sin.”

“So, Dag Drie. Ek onthou Dag Drie beter as enige van die vorige twee dae ... oor verskeie redes, maar spesifiek omdat die leerders slaggereed en gretig was om met die dag se skrywery te begin. Lank het ek gewonder in hoe ‘n mate die vertrouensband en -aspek wat deur die verloop van die vorige twee dae gevorm en uitgebou is, bydra tot leerders se

gereedheid en entoesiasme om deel te neem aan die skryfsessies. Dit is nogal 'n belangrike aspek vir opvoeders om in ag te neem ...”

“Jy meen vertrouwe?”

“Dis reg, vertrouwe, omdat leerders se ware verbeelding slegs vlerke sal kry indien jou klaskamer 'n veilige omgewing bied waar werklik enigiets moontlik is.

Die leerders het veral aan die begin van die skryfaktiwiteite heelwat vryheid gehad ... met die doel om hulle gedagtes los en gereed vir skryf te maak en dan later weer deur struktuur saam te vat. Die leerders het nou weer die geleentheid gekry om vir hulle twee fotobladsye op die middelste tafel te gaan haal. Die prente wat hulle dié rondte kies, mag nie dieselfde wees as die vorige keer s'n nie. Hulle het hul skryfboekies presies in die middel oopgemaak. Dan lei ek die leerders om te skryf aan die hand van die volgende vrae:

- Waar is hierdie plek van jou?
- In watter land is hierdie plek geleë?
- Beskryf 'n bietjie hierdie plek.
- Wat maak die plek besonders?
- Wat kan jy alles sien by die plek?
- Wie gaan gewoonlik soontoe?

Die vrae word altyd op 'n rustige wyse, met poses van so een of twee minute tussenin, gevra.”

“Wat is die doel daarvan?”

“Die doel is die begeleiding van gedagtes om leerders te help skryf. Onthou dat ek vir jou een of twee voorbeelde van die prente wat ek gebruik vir hierdie skryfsessie ook aanstuur ... ek dink daar behoort nog kopieë daarvan op my rekenaar te wees⁴⁵.”

Ok, so dan skeur leerders die bladsy uit hulle boekies, vou die papiertjie toe en gooi dit in ‘n kartonhouer waarmee ek omkom. Hulle hou steeds hul boekies in die middel oop. Op elkeen se bank, is ‘n A4-*collage*-bladsy⁴⁶ neergesit. Alle aandag word dan op hierdie bladsy gefokus. Vir ‘n oomblik moet die leerders net kyk na die woorde en die prente op hulle bladsye. Dan vra ek, sonder dat hulle die gedagtes moet neerskryf, waaraan sommige van die woorde of prente hulle laat dink. Hulle kan die bladsye optel, omdraai en uit verskillende hoeke na verskillende woorde en beelde kyk. Hulle mag na die persoon aan hul regterkant se bladsye kyk en sien watter woorde of prente hul aandag daar trek. Dan, met die *collage* en die woorde of prente wat hulle in hul gedagtes het, skep die leerders ‘n spesifieke tyd. Dit hoef nie realisties te wees nie. Een van die waarnemers het in haar verslag byvoorbeeld ‘middernag met ‘n geritsel van gister’gebruik.”

“Nogal oorspronklik!”

“Beslis! Hierdie tyd is op die middelste bladsy van hul skryfboekies geskryf, uitgeskeur en weer opgeneem in ‘n ander kartonhouer. Nou moet ek ook vir jou sê nie almal van hulle wou so graag hulle werk uitskeur en weggee nie.”

“Ek sou verseker nie wou nie. Wat is die doel daaragter?”

“Wel, die feit dat leerders iets moes skryf en uitskeur, opvou en later in ‘n houer gooi, skep die verrassingselement wat belangrik is vir skryf. Die leerders sou later hul eie TYD en PLEK trek, wat groot opwinding veroorsaak het. Die element van verrassing en onsekerheid dra sodoende by tot die skep van ‘n atmosfeer van afwagting.

⁴⁵ Verwys na Addendum I: Voorbeelde van A4-gekleurde fotobladsye

⁴⁶ Addendum R: Voorbeelde van A4-*collage* bladsye

Ek sien Carmi se onderste-bo kop wat op-en-af knik terwyl sy notas maak.

Ok, toe het ek 'n keurspel van verskeie temaliedere van karakters soos 007, *Pink Panther*, *Sponge Bob*, *The Lion King*, *7de Laan*, ag, en een of twee ander bekendes vir die leerders gespeel.”

“Wat was die uitdaging?” *vra Carmi opgewonde.*

“Hulle uitdaging was om soveel woorde en gedagtes te probeer skryf as wat hul kon sonder om hul penne op te lig. Die musiek moes hulle lei om die onderskeie karakters wat hulle in die musiek hoor te omskryf of te beskryf. Niemand mag egter die karakter op sy/haar naam noem nie. Hulle mag ook enige ander idees of gedagtes aflei vanuit die musiek en dit neerskryf. Die musiek het 'n belangrike rol gespeel en was integraal tot die stimulering van die verbeeldingsproseses.”

“Dis 'n baie belangrike punt wat jy maak, want die musiek moet help om leerders te transporteer na geïdealiseerde werklikhede of wêreldes.”

“Ek onthou hoe interessant dit was om leerders se reaksies op elk van die onderskeie gedeeltes van die musiek-*medley* dop te hou. Die bekende temaliedjies het glimlagte op die gesigte gebring en sommige het selfs uitbundig gelag. Die ander liedjies het nostalgie gebring, bekende dinge vanuit die verlede, ontspanning, misterie, versigtigheid, drama, en sommer net 'n algehele kom-ons-skop-die-skoene-uit-en-dans-ervaring. Dit was vir my 'n bewys van assosiasies wat leerders intern konstrueer, gebaseer op vorige ervarings wat hulle reeds gehad het.”

“Anmar, dink jy dit was die herinnering aan hulle kleintyd en die aangename ervarings wat weer herroep word met behulp van die stimulasie van die musiek, wat hulle laat glimlag het?”

“Dis 'n interessante opmerking wat jy maak Carmi, want ek onthou dat die leerders se groepsrefleksie verklap het dat hulle veral weer klein gevoel het, so ja, baie beslis!

Na afloop van so plus minus 15 minute van skryf, kon die leerders die klei wat vooraf op hul tafels vir hulle uitgesit is, oopmaak.

Die uitdaging van die dag was verseker toe die leerders hulle gedagtes moes laat gaan oor al die karakters wat hulle omskryf het, sekere eienskappe selekteer en dan hul eie karakter uit die klei vorm. Rustige, sagte en strelende agtergrondmusiek is gespeel terwyl hulle besig was met die takie. Op die middelste tafel in die vertrek, kon die leerders sodra hulle gereed was, enige drie woorde kom haal wat hul karakter se karaktereienskappe beskryf. Terselfdetyd, op velle ongedrukte koerantpapier wat ek teen die muur vasgesit het met wondergom, het ek treffende en leidende woorde geskryf wat vir die leerders 'n keuse tussen twee teenoorgestelde karaktereienskappe bied. Byvoorbeeld:

- Jou karakter, is dit 'n hy/sy/dit?
- Gehoorsaam of rebel?
- Vriendelik of nors?
- Hardwerkend of lui?

Dit kan leerders help om die karaktereienskappe van hul karakter te bepaal.”

“‘n *Mind*-opmaak-oor-jou-karakter-aktiwiteit? O, myne sou verseker ‘n nors rebel gewees het!”

Carmi se oë flikker ondeund.

“Presies, want alle woorde en gedagtes rakende hulle karakters word neergeskryf en soos wat hulle eienskappe neerskryf, is hulle eintlik die heeltyd besig om keuses te maak oor wie die karakter is, wat hy doen, waarvan hy hou en nie hou nie, en so meer. Die ongedrukte koerantpapier het 'n beduidende rol gespeel, omdat leerders eerstens gedwing word om op te kyk, dus 'n fokuspuntverskuiwing moet maak en dan gehelp word in die sortering van hul gedagtegang om hul karakters meer kleurrik te maak. Die leerders word dus letterlik sowel as figuurlik gehelp om nuwe moontlikhede raak te sien en wyer te kyk na nog gepaste beskrywings.”

“Dis redelik uitdagend vir leerders om nuwe karakters te skep, dan nie?”

“Dis ‘n belangrike punt van bespreking, want hoeveel te meer uitdagend sou dit nie gewees het indien daar geen stimulasie aangebied was vir die leerders om hulle te begelei in hul skryf nie?”

“Dis waar!”

“So toe vang pouse ons en interessant genoeg ... een van die waarnemers het aan die einde van Dag Drie gesê dat daar selfs ‘n groter en definitiewe ratverskuiwing te bespeur was in die leerders se skrywe ... ek kon dit met die aanbreek van pouse ervaar. Ek het vir leerders die opsie gegee om te verdaag of nog te werk aan hulle kleikarakters. Die meeste het ‘n warm pastei, skyfies en iets te drinke gaan haal en onmiddellik teruggegaan om te werk aan hul kleikarakters. Die sessie was meer introspektief van aard en leerders was geïnteresseerd en verdiep in hul eie skeppingsproses.

Na pouse het elke leerder die geleentheid gekry om ‘n plekpapiertjie en ‘n tydpapiertjie te trek. Die finale skryfopdrag was om in ‘n kort verhaal van enige lengte, die tyd wat hulle getrek het, die plek wat hulle getrek het en hul eie karakter in ‘n verhaal op ‘n manier met mekaar te verbind. Ek het op ‘n ongedrukte koerantpapier verduidelik dat elke storie die elemente van ‘n tyd, ‘n plek, karakters en ‘n gebeurtenis in die vorm van ‘n intrige of probleem bevat. Die rustige agtergrondmusiek is weer aangesit en leerders het weggespring met hulle stories.”

“Hoe lank het die finale sessie geduur?”

“So plus minus twintig minute. ‘n Interessantheid was dat een van die waarnemers van mening was (en ek stem volkome met die voorstel saam) dat leerders soos in die geval van Dag Een kon aangemoedig word om Dag Drie se skryfwerk ook te beperk tot eenhonderd woorde. Sodoende word die boodskap aan leerders deurgegee dat kreatiewe skryf nie net dagdromery of wensdenkery is nie, maar ook ‘n gefokusde aktiwiteit wat waarde dra.”

“... en soos jy sê, die struktuur help leerders se gedagtes om koers te kry en rigting aan te neem, sodat geen gedagte sommer los in die lug hang nie.”

“Presies! Daarna het ons ‘n naam vir die tafel in die middel van die lokaal, demokraties verkies en die naam verander van Tafel X na Tonteltafel.”

“Tonteltafel, dis oorspronklik, ek’s mal daaroor!”

“Oulik né! Die motivering was dat die klomp goed wat altyd op die tafel is, vure in hulle kreatiwiteit aansteek wat lei tot ware kreatiewe skryf ... dus tonteltafel. Verder dink ek dat die integrasie van die media wat gebruik is en die verassingselemente bygedra het tot die buigsaamheid en die skep van nuwe skryfkombinasies. Dit is belangrike oefeninge om veral laterale, buite-die-boksie-denke by leerders te ontwikkel.”

“Die feit dat leerders baie keuses kon uitoefen, help nogal om die vryheid te skep, dan nie?”

“Jy’s reg, terwyl die ‘kans-faktor’ bydra tot die ontwikkeling van aanpasbaarheid.

Ek was ook baie geïnteresseerd in soveel moontlike antwoorde op ‘n paar vrae wat ek gehad het, In plaas van evalueringsvorme soos die vorige twee dae, het ek ‘n groepsrefleksiesessie probeer. Ek het vooraf ‘n paar vrae neergeskryf en die leerders kon as ‘n groep die vrae beantwoord. Hulle kon dus mekaar aanvul in hul antwoorde of opinies.”

“Watter vrae het jy gevra?”

“Eers moet ek vir jou sê dat ek nooit gedink het ek soveel sou baatvind daarby om ‘n groepsrefleksie saam met die leerders te hou nie. In die vervolg dink ek dat ‘n mens selfs so ‘n refleksie op band sal kan opneem om die data-insamelingsproses te vergemaklik. Die interessantste gedagtes het vorendag gekom. Om terug te kom na jou, ek gaan die vrae vir jou e-pos⁴⁷, maar net om jou ‘n idee te gee, die leerders het gepraat oor die aanwysingsproses wat voor die werkwinkel deur die skole se taalopvoeders behartig is oor

⁴⁷ Addendum S: Vrae-blad vir Dag 3 – Paarl-skryfgeleentheid

wie die betrokke geleentheid kon bywoon en wie nie. Die meeste was bang om te kom, omdat die opvoeders baie klem gelê het op die feit dat hulle reeds bewys moes lewer van 'n ryk belangstelling in kreatiewe skryf of selfs al moes bewys het dat hulle kreatief geskryf het. Die meeste het gevoel dat hulle nie weet of hulle goed genoeg is nie.”

“Dis nogal waar né, want wat is goed genoeg en hoe weet jy dit?”

“Die meeste van hulle het verwag dat die sessies opstelle of toetse sou behels – ‘n gedagte wat hulle senuweeagtig gemaak het. As ek nou terugdink, veral aan die eerste dag, kon ek duidelik die senuweeagtigheid en die onsekerheid by die leerders optel. Die leerders was ingestel op hulle privaatheid en in die refleksietyd het dit uitgekom dat hulle baie bly en eintlik verlig was dat hulle nie gedwing was om hul stories of stukkies skryfwerk met almal rondom hulle te deel nie.

Die meeste het vir hulle ouers, vriende, onderwysers en ander klasmaats uitbundig en met oorgawe van die sessies vertel. Die reaksie daarop was, dat die ander leerders ook baie graag wou kom. Skielik kon ek agter kom dat daar uit al drie die skole ‘n reuse belangstelling onder die leerders wat nie aan die werkswinkel kon deelneem nie was, om in die nabye toekoms wel so ‘n geleentheid by te woon.”

“Dis wonderlik, want ewe skielik praat leerders oor skryf soos wat hulle praat oor ander sosiale belangstellings!”

Ek kry weer lag vir Carmi ... sy's reg en kan 'n ding so op 'n ander manier sê.

“Wat was vir die leerders die lekkerste van die drie dae?”

“Wel, die lekkerste en die slegste aktiwiteit vir leerders was persoonlik en het gewissel van leerder tot leerder, maar die meeste het dit geniet om met die stokkies op deurslagpapier te skryf, juis omdat hul nie kon sien wat hulle skryf nie. Dit wys vir my op die positiewe impak wat spanning en afwagting op die ervaringsproses kan hê.”

“En dat ‘n skryfopvoeder leerders moet verseker van ‘n ervaring.”

Sy sit effens terug in die stoel terwyl sy ‘n rukkie dink oor wat sy sopas gesê het. Ek besluit om aan te gaan.

“Die leerders het ook die leiding wat hulle in die skryfaktiwiteite gekry het as uiters waardevol ervaar. Hulle voel dat hul somtyds baie min tyd gehad het om iets te skryf en weet nie altyd wat om te skryf of waar om te begin nie. Die min tyd, alhoewel hul aanvanklik gekla het daaroor, het hulle na afloop van die drie dae gevind, het hulle gehelp om buite die boks te dink deurdat “jy nie so baie hoef te probeer reg skryf nie” het een gesê. Dit help jou om te konsentreer en jou aandag gefokus te hou, selfs al gee jy jou gedagtes vlerke.

Na afloop van die werkswinkel, het die leerders werklik gevoel asof alles na hierdie drie dae van skryf, vir hulle moontlik was.

Al die leerders wou graag terugvoering hê oor hulle skryfwerk. Leerders het entoesiasies geword oor hul eie skryfwerk en hul persoonlike vordering daarin. Dit opsigself was ‘n mylpaal, want sodra leerders in hul eie vordering begin belangstel, word opvoeding outentiek, aktueel, doelgerig en uiters uniek.”

“... en kreatiewe skryfwerk kan dit alles vermag?”

“... slegs as ons onderrig aan die hand van ‘n ervaring, ja!

Die waarnemers het ook ‘n paar vrae gehad. In die antwoorde op die waarnemersvrae, was leerders dit eens dat indien kreatiewe skryf in skole aangebied word soos in hierdie drie dae by ons werkswinkel, skryf op skool makliker en lekker sal wees. Dit sal ‘n periode wees waarna hulle uitsien. Almal van hulle het die drie dae anders as skool ervaar. Skryf op skool word volgens hulle beperk met ‘n matriks.”

“Dis nogal ‘n interessante punt van bespreking ...”

“... veral omdat die Onderwysdepartement die gebruike van matrikse verplig in die onderwyspraktyk en leerders dit uiters beperkend, eerder as riglyne ervaar.

Verder was dit ‘n ongelooflike ervaring om te hoor wat leerders alles van hul eie verbeelding geleer het. Sommige het gesê dat hul verbeelding baie ver strek en dat hul nie altyd logies hoef te wees nie. Ander het gesê dat hul verbeelding snaaks, interessant en prakties is en dat, hulle dit *actually* kan gebruik. My persoonlike hoogtepunt van die dag en van die hele skryfwerksinkel, was toe een van die leerders sê: “Ek kan assosiasies en herinneringe gebruik en daarvoor moet ek nie met oogklappe leef nie. Inspirasie is oral rondom my. Goed wat voorheen geen betekenis gehad het nie, het nou baie betekenis.”

“Sjoe, ek kry hoendervleis ... kyk net hier!”

Sy vryf oor haar arms, waarvan die haartjies nou regop staan terwyl sy haar arm uithou na my kant toe. Weer kan ek nie help om vir haar te lag nie, voordat ek verder vertel.

“In plaas van evalueringsvorme soos dag een en twee, kon die leerders hulle ervarings van die drie dae in twee of meer woorde op ‘n reuse verfdoek met verf aanbring⁴⁸. Die leerders het twee-twee hul ervarings op die doek kom verf, terwyl die terugvoersessie met die ander leerders aan die gang was ... en so het drie heerlike dae skielik tot ‘n einde gekom. Fluit-fluit my storie is uit!”

“Wat ‘n ervaring ... en wat ‘n voorreg.”

“Dit was absoluut ‘n voorreg. Elke geleentheid het ‘n betekenis waarvan jy nie noodwendig geweet het voor die tyd nie. Hierdie geleentheid het my opnuut weer laat besef wat die opvoedkundige waarde van aspekte soos vraagstelling, probleemoplossing, atmosfeerskepping en die belangrikste, die gebruik van stimuli in die skryfproses om ‘n ervaring aan leerders te gee, werklik is.”

⁴⁸ Addendum T: Groepsrefleksie op verfdoek – Paarl-skryfgeleentheid

“Is jy nie ook lus vir ‘n M nie? Ek meen al hierdie goed het soveel waarde, dit voel of jy nog nie klaar moet wees nie.”

Ek lag lekker.

“Jong, die jaar is nog lank.”

“Nou ja, ek sê vir jou baie dankie vir alles, jou tyd en die deel van jou ervaring ... en dat ek jou so vroeg al kon pla! 'n Mens kan regtig leer hieruit. ”

"Als doodreg. Jy het my baie meer gehelp as wat jy ooit sou weet, so dankie vir jou. Ek gaan werk maak daarvan om al die goed vir jou aan te stuur. Dan kan jy dit saam met jou notas wat jy nou geneem het aanmekaar sit vir die groter prentjie van die studie.”

“Nogmaals baie dankie, ek hoop jou been herstel gou. Tot siens.”

“Tot siens.”



Liewe Dagboek

10:00 (Dag 2)

PS. Maak seker, jy't niks vergeet nie! Onthou weer die tabel!

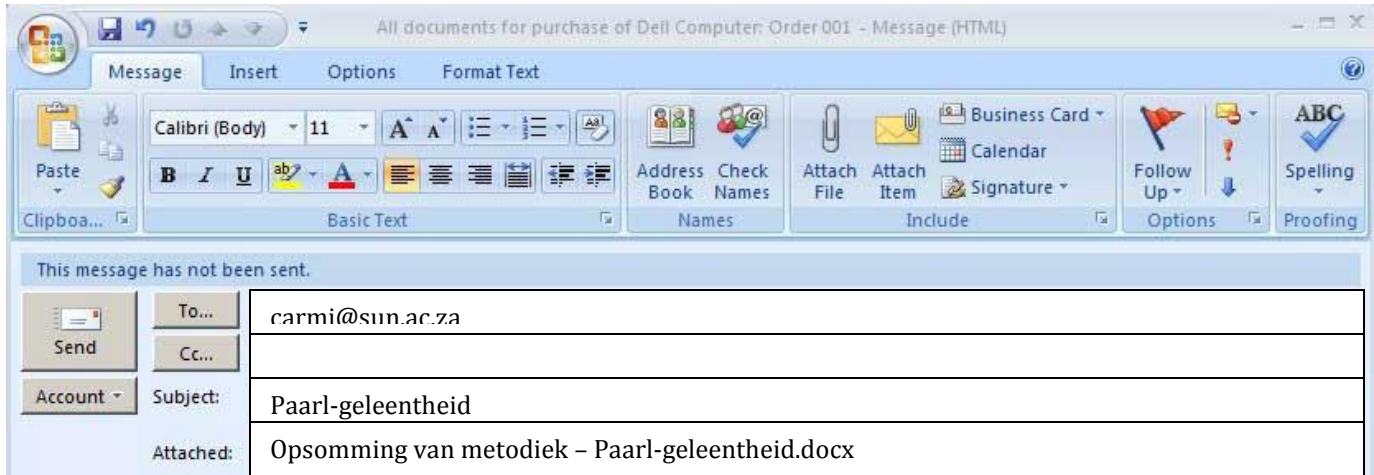
Wat 'n oggend!!! Dis nou eers 10:00, maar dit voel of ek al heeldag werk ... en dis lekker. Dis belangrik dat 'n mens moet reflekteer oor gebeure. Op die oomblik help dit my om die betekenis van die gebeure raak te sien ... en as jy mooi daaroor dink, die gebeure is belangrik, ja, maar as dit geen betekenis het nie, as ek niks daaruit kan aflei nie, van watter waarde is dit dan? Ek het jou ook *for granted* gevat ... gesien as iets wat ek moes doen omdat my studieleiers gepraat het oor die belangrikheid van reflektiewe of

refleksiewe praktisyns. 'n Dagboek volgens hulle, sou my help om aspekte oor kreatiwiteit en kreatiewe skryf agter te kom. Jy het!

Ek besef dit al meer en meer ... alle skryfgeleenthede moet begelei en vooraf gestimuleer word. Leerders word 'n onreg aangedoen en hul eie verbeelding en skryfvermoë beperk indien dit nie die geval is nie en onderwysers word al hoe meer gefrustreer deur die kwaliteit of eintlik afwesigheid daarvan wanneer hulle leerders se werk moet assessee.

Dit voel fantasties om hierdie ervarings op papier te hê. Alhoewel ek weet dat dit alles gebeur het en ek nooit aan al die ervarings en gebeure *justice* kan doen nie, is dit die naaste wat ek aan die waarheid het om te deel met mense wat nie die geleentheid kon ervaar nie. Ek moet gou vir Carmi die navorsingsdinge aanstuur.

Skedush tot later* **A**



Hi Carmi.

Hier is die dokument waaroor ons gesels het. Hoop dit kan help met jou studies. Ek het dit baie lank terug geskryf. Daar is geen veranderinge op die stadium aangebring nie. My taak gaan Oktober-maand in, so ek gaan nader aan die tyd weer daarna kyk. Onthou dat ek en jy gesels het oor hoe ek van die geleentheid te wete gekom het en ook oor die waarnemers. Dit dien as agtergrond en konteks vir die studie. Hou dit in gedagte as jy die res lees!

Groete

Anmar

49



Liewe Dagboek

13:15 (Dag 2)

Op een of ander stadium moet ek myself afvra wat al hierdie gebeure vir my beteken. Om te reflekteer is nie altyd so maklik om te doen nie. Ek het 'n bietjie rondgespeel op my skootrekenaar en afgekom op 'n paar belangrike artikels. Een spesifiek van 'n ou wat my weer laat dink het oor die feit dat ek die opvoedkundige waarde van aspekte soos vraagstelling, probleemoplossing, atmosfeerskepping en die gebruik van stimuli in die skryfproses aan die hand van 'n ervaring opnuut besef het.

⁴⁹ Verwys na Addendum F: Metodologie van Paarl-skryfgeleentheid

- Pretorius⁵⁰ beklemtoon hierdie aspekte in sy artikel as hoedanighede van die opvoeding as kunstenaarskap. Dis 'n relatiewe nuutjie vir my ... opvoeding as 'n kuns! Pretorius⁵¹ beklemtoon die belangrikheid van die vermoë van opvoeders om opvoedkundige situasies te verstaan en toepaslike besluite volgens gegewe situasies te neem. Hiervolgens het 'n opvoeder 'n bepaalde gevoel van wat stimuli kan regkry, tesame met die oneindige oop moontlikhede wat dit hiermee saam laat. Ek besef nou eers van watter belang die keuses en die besluite rakende die onderrigstrategie, die hulpmiddels, die skep van 'n goeie emosionele en veilige deelnemende omgewing vir die onderrig van skryf werklik is. Schön⁵² in die tweede artikel wat ek gevind het, noem hierdie vermoë weet-in-aksie. Volgens hom⁵³ kan die professionele opvoeder nie net algemeen aanvaarde reëls toepas op bekende situasies nie, maar moet hy/sy ook nuwe reëls en metodes van sy of haar eie ontwikkel binne *indeterminate zones of practice*.
- Hiervolgens besef ek ook nou hoe belangrik dit is om leerders se insette in die geskrewe vorm te integreer, selfs al kon ek nie vooraf reeds geweet het wat elke leerder gaan skryf nie. Die onderrigstrategieë het doelbewus leerders gemotiveer om betrokke te wees by hul eie skryfproses en indirek ook hul eie leerproses. Optimale betrokkenheid by die skep van sin en betekenis tydens hierdie skryfsessies en ook verder in hul klaskamers wanneer hulle terugkeer na hul onderskeie skole, is baie belangrik⁵⁴. Die leerders moet weet hoe dít wat hulle in die afgelope drie dae geleer

⁵⁰ Pretorius, 2008:78-85

⁵¹ Pretorius, 2008:78-85

⁵² Schön, 1987:21, 25, 39

⁵³ Schön, 1987:21, 25, 39

⁵⁴ Pretorius, 2008:80

en gedoen het, aktueel is ten opsigte van hul skool- en akademiese omgewing. Hoe neem ek saam en gebruik ek wat ek geleer het?

- Die belangrikheid van die skep en die bied van 'n ervaring in die pre-skryf fase is 'n móét vir die skryfproses. Hieronder, is skryf terug by die leë, A-4 vispapierbladsy waar 'n onderwerp gegee word en leerders sin daarvan probeer maak deur wyse van skrywe. Pretorius⁵⁵ dink, en ek stem saam, dat dit uiters belangrik is vir leerders om op 'n aktiewe wyse hul konstruktiewe vermoëns van hul brein op 'n aktiewe wyse te kan benut om konneksies tussen kenmerke en betekenis te maak. Ek is vas oortuig dat alle konneksies gegrond is in vorige ervarings van elke leerder se leëwêreld en dus sy/haar verwysingsraamwerk vorm wanneer hulle huidige gebeure ervaar en evalueer in vergelyking met dié van voriges.
- Parsons⁵⁶ in die derde artikel wat ek opgespoor het, ondersteun my gedagte en sê dat die waarde en/of betekenis van die aktiwiteite in die konneksies wat leerders met hul leëwêreld maak, lê. Die aktivering van hierdie ervarings in die poging tot groei en betekenis, is somtyds die moeilikste ding wat 'n opvoeder in sy/haar klaskamer sal moet doen. Dit behels dat ons as opvoeders soos professionele kunstenaars as 'n integrale deel van ons onderrigstrategie sal moet begin optree.
- Ek het jou nog nie so baie vertel van die leerteorieë wat my metodologie onderskraag nie ... belowe ek sal nog, maar soos reeds bekend is, is dit belangrik dat leerders 'n ervaring moet hê. Elke individu en leerder leer vanuit ervarings, selfs al sou die

⁵⁵ Pretorius, 2009:138

⁵⁶ Parsons, 2002:30

ervaring negatief van aard wees. Dis amper soos my labirint-ervaring. Nou, vanuit elke ervaring verkry leerders nuwe konsepte. Sodra die konsep verstaan word, moet leerders die geleentheid gegun word om dit toe te pas en te gebruik in die nuwe vorm van 'n vaardigheid. Die eerste stap⁵⁷ is egter om te verstaan en dit geskied deur prakties self te doen en self te ervaar. Alle aktiwiteite gedurende hierdie skryfgeleentheid in die Paarl was gemik daarop om leerders die ruimte te gun om self te skryf en self te skep ten einde hul skryfvaardighede uit te brei. Begeleiding (of dan fasilitering) gedurende hierdie prosesse speel 'n groot rol, waar leerders op meer as een manier ondersteun en gelei word tot die ontwikkeling van vaardighede ten opsigte van hul skryfwerk. Dis ook my rede vir die gebruik van die verskeie tipes stimuli en materiaal om leerders te begelei in hul skryf.

- Die beplanning van hierdie geleentheid moes haarfyn geskied om te verseker dat die geleentheid goed verloop en dat dit ryk navorsingsgeleenthede sou bied. Enige skryfgeleentheid wat aangebied word, vereis van die navorser, die aanbieder of die opvoeder om die moontlike verloop van gebeure te visualiseer in sy/haar gedagtes en te poog om gebeure en die verloop daarvan te antisipeer. Hiervolgens kan die beplanning uitgebrei word tot nie net die beperking van hoe die skryfgeleentheid moet verloop en wat die aktiwiteite is wat moet plaasvind nie, maar ook die moontlike vrae, onsekerhede of vashaakplekke wat leerders kan hê. Schön⁵⁸ beklemtoon die belang van beplanning of ontwerp vir die opvoeder as professionele kunstenaar: "designing, broadly conceived, is the process fundamental to the exercise of artistry in all

⁵⁷ Botha, 2009 in Pretorius, 2009:145

⁵⁸ Schön, 1987:41

professions". Deeglike beplanning is van kardinale belang om te verseker dat leerders voortdurend besig bly en hul aandag te alle tye behou word⁵⁹.

- As ek aan die leerders dink, wil ek my verstout om te sê dat hulle deurgaans ywerig en doelgerig betrokke by hul eie skryfproses was – juis as gevolg van die bogenoemde faktore wat 'n beduidende rol gespeel het. Die leerders was traag om die skryflokaal selfs tydens pouses en aan die einde van elke dag te verlaat, wat vir my 'n aanduiding van die genot en lekkerte was wat hulle uit die ervaringe en skryfgeleenthede kon put. Te dikwels is ons as opvoeders gefokus op die skep van 'n eindproduk, want dit is wat ons kan assessee om punte te versamel. Hierdie amper behepthed met die lewering van 'n produk veroorsaak negatiewe spanning en plaas groot druk op leerders. Gevolglik is skryf nie lekker nie, maar 'n inspanning. As opvoeders moet ons waak daarteen dat alles wat lekker is vir leerders, moeite is vir ons. Dit hoef dus nie 'n een of die ander benadering te wees nie.
- Leerders kon ontsnap in die proses van skryf tydens hierdie werkswinkel, omdat die hooffokus nie onmiddellik op die produk was nie, maar op die ontwikkeling van die heerlike skép van 'n goeie produk/'n stukkies skryfwerk. Die spanning wat leerders wel eerstehands ervaar het byvoorbeeld soos die min tyd wat elke skryfopdrag gehad het, is nuttig en deel van die ervaringsproses. Soos wat die leerders meer betrokke en geïnteresseerd in die proses geword het, het hul al meer betrokke geraak by hul eie skryfproses en op grootskaal ook bewus van die stimuli rondom hulle, wat hulle gedurig in die skryfproses op verskeie wyses kan gebruik. So word leerders eintlik stimuleerders van hul eie kreatiwiteit en verbeelding wat hulle direk kan toepas en

⁵⁹ Pretorius, 2009:143

gebruik in hul eie oorspronklike skryfwerk. Soos een van die leerders tereg gesê het: "Inspirasie is oral. Goed wat lyk of dit geen betekenis het nie, kan vir jou help skryf." Hierdie stelling van 'n graad 9-leerder is die waardevolste aspek van kreatiewe skryfwerk wat ek weereens moes besef en leer.

- 'n Nuutjie vir my is 'n aspek wat Pretorius⁶⁰ aanraak wanneer hy verwys na opvoeders wat die opvoedingsproses suksesvol bestuur as fasiliterende kunstenaars. Die woord fasiliteerder het weer opnuut vir my betekenis gekry en ek het besef dat om te fasiliteer nie beteken dat die leerders alles doen en die opvoeder minder of niks nie. Inteendeel; as fasiliteerder moet jy as opvoeder selfs meer voorbereid as ooit wees. Hierdie proses van fasilitering help leerders om tot nuwe insigte, kennis en vaardighede te kom⁶¹. Selfs al kom leerders tot eie insig, is die ervaringspad wat 'n opvoeder met alle leerders behoort te stap, een van begeleiding tot insig, kennis en vaardighede.
- Die rol wat die vrae gespeel het gedurende die skryfaktiwiteite in die werkswinkel, en die wyse waarop die vrae gestel is, is uiters belangrik. Pretorius⁶² maak melding van 'n Sokratiese metode van onderrig, waar vrae geïntegreer word met die pogings van leerders om hul ontdekkings te rig en te ondersteun. Een van die waarnemers het in die fokusgroepgesprek⁶³ gemeld dat die vrae, sowel as die wyse waarop die vrae gestel word 'n rustige, strelende, selfs kalmerende en terapeutiese effek op die leerders gehad het. Selfs die leerders het in hul groepsrefleksie uitgewys dat die vrae hulle

⁶⁰ Pretorius, 2008:71-73

⁶¹ Maness, Rapps en Gregory, 2003:330-331

⁶² Pretorius, 2009:147

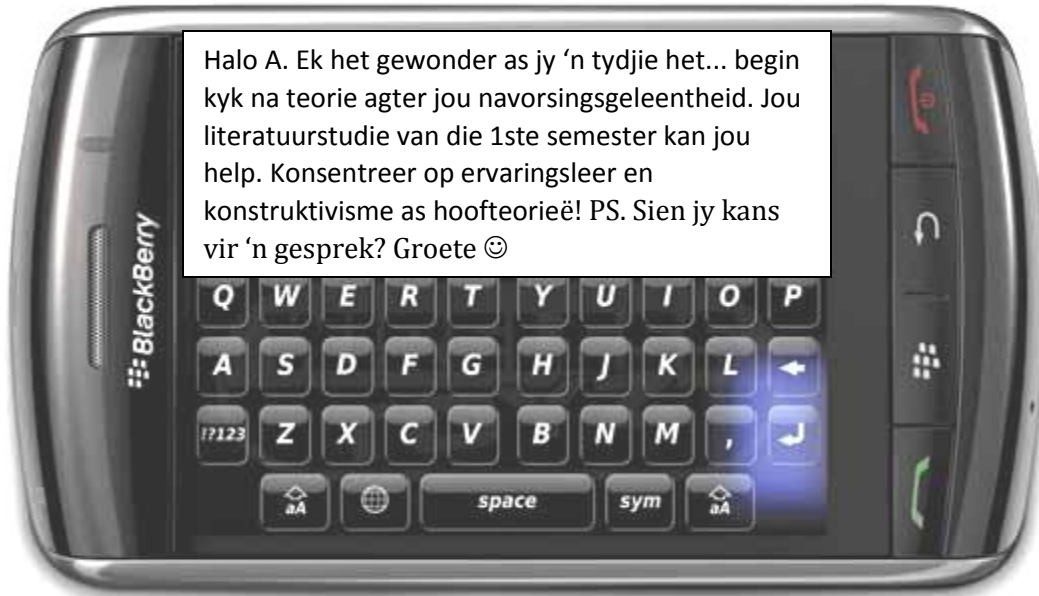
⁶³ Addendum U (1 en 2): Voorbeelde van fokusgroepgespreknotas – Paarl-skryfgeleentheid

deurgaans ondersteun en begelei het en leemtes kon vul waar hul nie kon dink aan iets om te skryf nie. Ek wil net weer verwys na opvoedkundige kunstenaarskap, fasiliterende kunstenaars en kreatiwiteit. Opvoeders wat fasiliterende kunstenaars is, het 'n aanvoeling om leerders te begelei aan die hand van spesifieke vrae wat nie net leiding bied nie, maar 'n kreatiewe wêreld ontsluit. Hiervolgens ook 'n bewys dat kreatiwiteit wel struktuur het en hoegenaamd nie net blote lawwe idees is nie.

- ... en dan laastens: Volgens Eisner⁶⁴ is vakmanne kunstenaars. Hulle put hul bevrediging uit die reis, sowel as die bestemming. Hulle is trots op hulle werk en hulle is van die eerstes om die kwaliteit daarvan te waardeer. In my poging tot beter begrip en verstaan van die kreatiewe skryfproses, is ek ook 'n kunstenaar in eie reg, put ek ongelooflike bevrediging vanuit hierdie reis met sy baie oppe en affe en projek as voorlopige eindbestemming. Ek is geweldig trots op my groei as 'n opvoeder, sowel as 'n navorser en trots op my poging om 'n verskil te probeer maak in die skryfwêreld. Ek is konstant besig om die kwaliteit van my werk te evalueer en te meet aan bepaalde standaarde ten einde 'n kwaliteit bydrae te maak.
- Ek het baie geleer uit hierdie ervaring ...

⁶⁴ Eisner, 1983:13 in Pretorius, 2008:83

Biep-biep ... biep-biep



Liewe Dagboek

14:15 (Dag 2)

... dis Mevrouw. Ek sal moet werk aan die teorie agter dit wat ek sê ... ek sal ook moet begin werk aan 'n skryfmodel!

Skedush* **A**



"Mevrou Le Roux ... dis weer tyd vir 'n nuwe drippie."

“Hallo Suster, ai alweer? Dit voel of ek al liters en liters deur my are gepomp het.”

Suster Lackey glimlag voordat sy sê:

“... en Mevrouw is nie ver verkeerd nie, maar dit moet êrens begin help vir wat ook al daai gogga is. Mevrouw se ouers het net-nou gebel, hulle wou nie steur nie, net gevra ek moet ‘n boodskappie gee. Hulle kom later vandag ‘n draaitjie maak. Foeitog, hulle is ook maar bekommerd.”

"Dankie Suster, ek waardeer dit."

"Nou ja, as alles goed gaan, sien ek Mevrouw eers weer oor ses ure vir die nuwe drip. Was Dokter al hier?"

“Nee, sy’t seker nog nie ‘n kans gehad nie.”

“...en al die boeke en papiere? Mevrouw moet dit rustig vat, nè!"

Ek kan nie help om vir haar te lag nie, sy’s ‘n ware raakvatter.

"Ag, somer niks, ek werk bietjie aan my skryfprojek. Gelukkig is daar niks fout met my kop nie. Ek wil nie weet hoe ver ek dan sou agter gewees het nie ... ek moet maar iets doen."

"O, jinne, ek sien nog een van daai, hoe sê hulle: *workaholics*. Nou ja, Mevrouw druk maar net die klokke né."

"Dankie Suster, ek maak so."

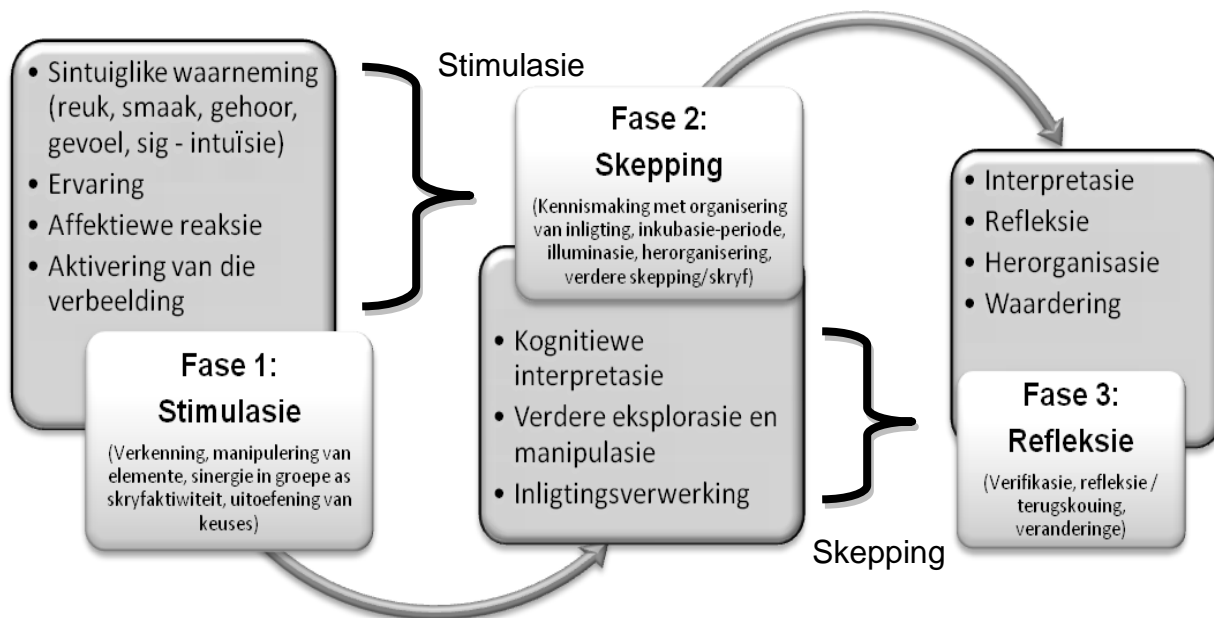


Liewe Dagboek

15:15 (Dag 2)

Ek dink ek sal weer na die artikels moet gaan kyk wat Mevrouw vir my aangestuur het. Ek het so 'n vermoede dat die prosesse, elemente en fases van kreatiewe skryfwerk my baie kan help om my eie model te skep. Ek kan dit wat ek nou weet en geleer het van kreatiwiteit en die skryfproses kombineer met wat ander reeds gesê het om my eie betekenis af te lei. Hier gaan ons ...

Diagram 3: Kreatiewe Skryfonderrigmodel ontwikkel om die prosesse, elemente en fases van kreatiewe skryf soos gebruik in die Paarl-skryfprogram, aan te dui.



Verstandsoperasies:

- KOGNISIE (ontdekking)
- GEHEUE (verbindings en konneksies met vorige ervaring/soortgelyke ervaringe of selfs ervaringe wat verskil.)

Verstandsoperasies:

- KOGNISIE (herontdekking)
- GEHEUE (verbindings en konneksies)
- KONVERGENTE DENKE (regte en verkeerde antwoorde)
- DIVERGENTE DENKE (verskeidenheid van denke ten opsigte van antwoorde)

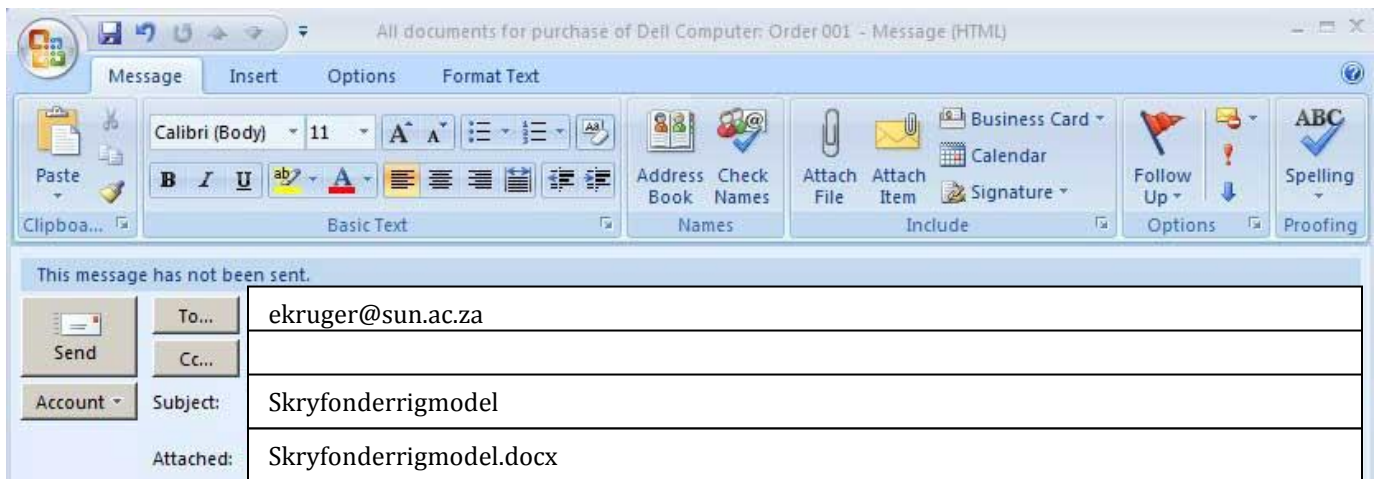
Verstandsoperasies:

- KOGNISIE (herkenning en erkenning)
- HERORGANISERING
- EVALUERING (refleksie)

65

Liewe Dagboek ek voel baie sterk oor hierdie skryfmodel van my. Dit is gegrond in ander se navorsing en my eie ervaringe. Ek dink nog lank nie dis die alfa en omega nie, maar dis beslis meer as beduidend vir die skryfproses en hoe ek daaroor voel. Toe ek begin het, kon ek nie ophou nie. Die model bestaan uit drie fases. Die proses van skryf, gebeur deurgaans in elk van die drie fases, waar al drie die fases interafhanklik van mekaar is ... maar dis 'n storie vir 'n ander dag. Ek is nuuskierig om te hoor wat Mevrouw hiervan sal dink. Ek moet dit eers gou *mail*.

Skedush* **A**



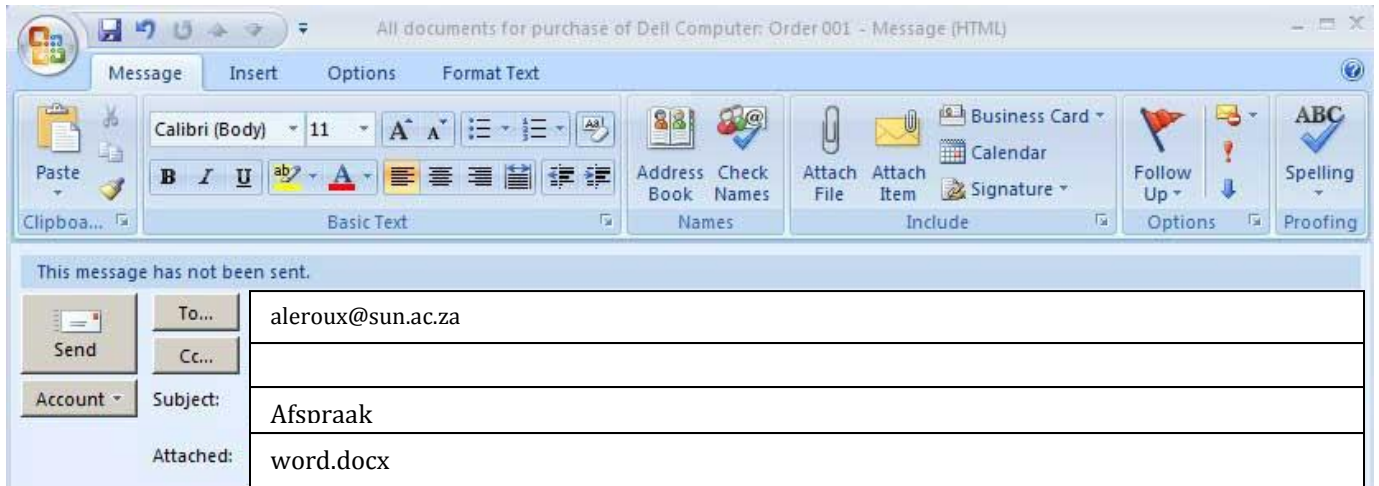
Hallo Mevrouw.

Hoop dit gaan sommer baie goed. Dankie vir my sms van netnou, dis reg, ek sien kans vir gesels ... die antibiotika doen sy ding ;) Mevrouw kan enige tyd kom. Ek is baie opgewonde ... 'n skryfmodel is gebore en ek hoor graag wat Mevrouw daarvan dink. Ek *attach* die dokument.

PS. Ek en Carmi het lekker gesels vanoggend. Sy't my meer gehelp as wat sy weet. Nou ja, Mevrouw, oor en uit.

Anmar*

Sekondes later kry ek 'n *reply op my e-pos*. Sy moes seker besig gewees het om haar e-posse te lees.



Hallo Anmar.

Dit klink opwindend, ek lees graag. Wat môre betref, ek wil graag hê dat jy moet gaan dink oor hoekom jy kreatiewe skryf onderrig? Hoekom is dit belangrik ... as dit enigsins belangrik is? En hoekom sou dit belangrik vir opvoeders wees om dit te onderrig? Ek het gedink as dit nie te gou op jou is nie, ons twee môre bietjie daaroor kan gesels.

Groete tot dan

Ekke*

Mevrou laat nie op haar wag nie ... maar jy weet wat hulle sê ... smee die ysters terwyl hulle warm is!

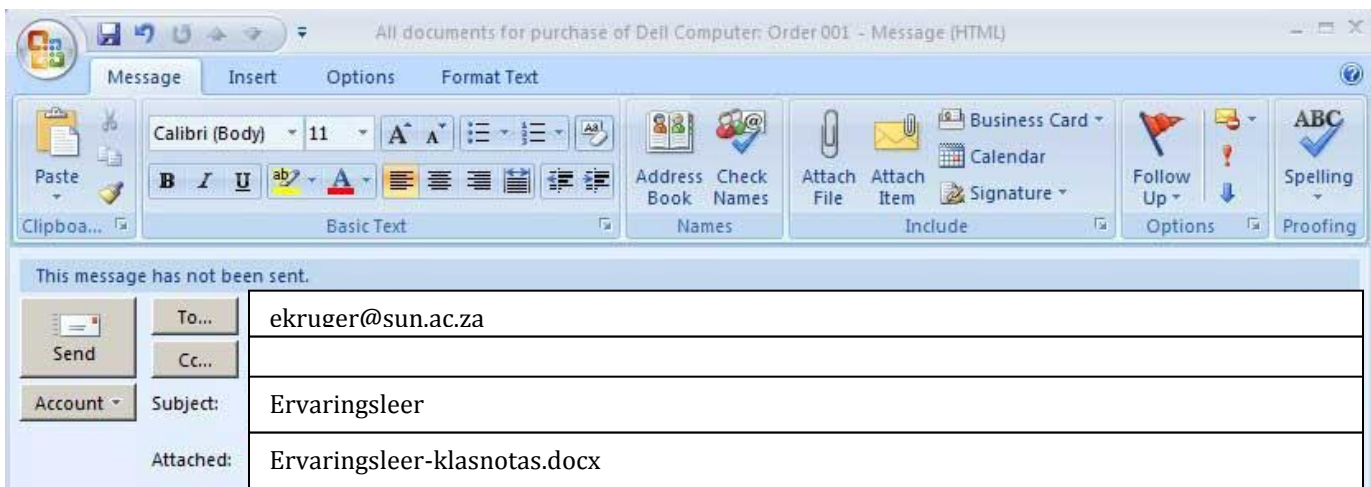


Liewe Dagboek

16:10 (Dag 2)

'n Tydjie gelede toe ek nog op die been was, het ek vir Mevrou se Honneursstudente klas gegee oor kreatiewe skryfonderrig aan die hand van Ervaringsleer en Konstruktivisme. Ek het 'n vermoede dat veral die Ervaringsleer-teorie beduidende gevolge as 'n onderliggende en ondersteunende teorie vir my praktyke en onderrig-aksies van die Paarl-skryfgeleentheid dien. Ek het die klasnotas wat ek gemaak en gebruik het weer in die hande gekry om die notas aan te pas vir moontlike literatuur vir my studie. Mevrou moet 'n kopie daarvan kry.

Skedush* **A**



Hallo Mevrou.

Goeie nuus! Ek het my ou klasnotas oor Ervaringsleer opgespoor. Ek het so 'n vermoede dat Ervaringsleer vir my die *crux* van die Paarl-skryfgeleenthede ... en enige ander skryfgeleenthede *for that matter* gaan word. Sal Mevrou so gaaf wees om daarna te loer?

Ervaringsleer as teorie vir die onderrig van Afrikaans kreatiewe skryfwerk.

"A man does something; he lifts, let us say, a stone. In consequence he undergoes, suffers, something: the weight, strain, texture of the surface of the thing lifted. The properties thus undergone determine further doing. The stone is too heavy or too angular, not solid enough; or else the properties undergone show it is fit for the use for which it was intended. The process continues until a mutual adaptation of the self and the object emerges and that particular experience comes to a close. What is true of this simple instance is true, as to form, of every experience."

(Dewey, 1934:44 in Pretorius, 2009:136)

Die oorsprong van die Ervaringsleerteorie, kan gevolg word vanuit so ver as Dewey (1938) se progressiewe pedagogiek, Kelly (1955) se kognitiewe teorie rakende persoonlikheid, die werk van Knowles (1970) en Kolb (1984), Gardner (1985) se konsep van meervoudige intelligensie, Mezirow (1991) se transformatiewe leer, die werk van Freire (1996) en Goleman (1995) se konsepte van emosionele intelligensie.

Die Engelse woord *experience* volgens die woordeboek, verwys na 'n Franse oorsprong wat “om deeglik te probeer” beteken. Odendal en Gouws (2005:223) noem dit verwerwing van kennis of bedrewenheid deur dinge te doen. Gevolglik is ervaringsleer in 'n neutdop om te leer deur ervarings, om te leer deur dinge self te doen. Dit maak voorsiening vir die konstruksie van betekenis na aanleiding van 'n ervaring. Kolb (1984:21) ondersteun deur aan te voer:

“personal experience gives life texture and subjective personal meaning to abstract concepts. At the same time, it also provides a concrete, publicly shared reference point for testing the implications and validity of ideas created during the learning process.”

Die basis van hierdie teorie, die onmiddellike, persoonlike ervaring vir leer, bied ook die onmiddellike, persoonlike ervaring ten opsigte van kreatiewe skryf.

Indien Kolb (1984:21) se stelling as korrek aanvaar word en dat persoonlike ervaring die lewe kleur, tekstuur en betekenis bied, kan geen skryfaktiwiteit, selfs eenvoudige informele skryf tot reg kom indien leerders nie die geleentheid gebied word om iets van die onderwerp van skrywe te ervaar nie.

Opvoeders wat ervaringsleer as pedagogiek beoefen, voer aan dat leer leerdergesentreerd is. Die proses van ervaringsleer word beskou as 'n aksie-refleksie-siklus, waar die leerder se ervaring as kennisbasis gebruik word (Joplin, 1995:15). Elke leerder is dus aktief betrokke in die konstruktiewe konstruering van betekenis en gevolglik, met die toepassing van hierdie teorie op die kreatiewe skryfproses, ook die konstruktiewe konstruering en skepping van stories of gedigte. Hierdie proses van konstruering is 'n uiters kreatiewe proses. Vervolgens is ervaringsleer van kardinale belang ten opsigte van die kreatiewe skryfproses. Hierdie teorie het holistiese waarde (Kolb, 1984:131). Om hierdie waarde beter te verstaan, moet gelet word op die vier fases van die ervaringsleermodel, naamlik: 'n konkrete ervaring, 'n reflektiewe waarneming, abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering (Sims & Sims, 1995:17-19; Kohonen, 2001:28). Hiervolgens verkry leerders begrip (“*apprehension*”) en verstaan (“*comprehension*”) en is kennis intensioneel, sowel as ekstensioneel.

Die sintese van al vier hierdie fases, is noodsaaklik ten opsigte van hoër vlakke van leer- en skryfvaardighede.

Leerders, soos Joplin (1995:15) aanvoer, is aktief betrokke in die stel van vrae, sowel as die ondersoek-, eksperimentering- en probleemoplossingsproses in al hierdie fases. Hierdie leerders aanvaar verantwoordelikheid vir hulself en hul leer, is uiters kreatief en konstrueer hul eie betekenis, dikwels in die vorme van verhale en/of gedigte. Opregte opvoeding, kwaliteit opvoeding, geskied deur ervaaringe. Die fasilitering en refleksie van hierdie ervaaringe, is vaardighede en is van grootskaalse belang (Estes, 2004:142). Die konsep van refleksie, sluit in en omskryf: die herkenning van persepsies, die formulering van nuwe verhoudinge en verwantskappe en hoe toekomstige denke en aksies beïnvloed word om sodoende te skryf uit ervaaringe. Gevolglik is refleksie in 'n groot mate 'n kreatiewe proses. Dit maak gebruik van kreatiewe elemente soos oorspronklikheid en uitbreiding, sowel as kreatiewe prosesse soos eksplorاسie, manipulasie en inligtingverwerking. Refleksie en verskeie vorme van hierdie begrip, speel 'n reuse rol in enige studie en die analiseringsproses van die data. Dit kan vir opvoeders grootliks lei tot beter insigte en beter begrip en verstaan rondom 'n verskeidenheid van prosesse in die skryfprogram.

Ervaringsleer is gemoeid met die volgende aspekte.

Let wel: vir 'n kreatiewe skryfkonteks is dit uiters relevant om die woord 'leer' met die woord 'skryf' te vervang:

- Leer (Skryf) vind plaas as gevolg van 'n kontinuïteit van betekenis. Dit ontwikkel van 'n betekenislose roetine tot betekenisvolle ervaringsleer (-skrywe), wat die kind direk betrek.
- Leer (Skryf) is 'n aaneenlopende proses, gegrond in ervaaringe. Kennis en vaardighede aangeleer in een situasie kan instrumente van verstaan of idees word vir 'n ander situasie.
- Die proses van leer (skryf), behels die oplos van konflikte tussen verskeie aspekte.
- Leer (Skryf) is 'n holistiese proses wat verwant is aan die wêreld. Dit behels gevoel, observasie, denke en aksies as 'n siklusproses (Kohonen, 2001).

sou beteken dat die navorser naslaan-kennis dra rakende die werk van elkeen. Sy doen nie, maar is bewus van voorafgaande teorieë wat Ervaringsleer vorm. Die verwysings is: Dewey (1983); Kelly (1995); Knowles (1970); Gardner (1985); Mezirow (1991); Freire (1996) en Goleman (1995).

Kolb (1984:21) stel ook 'n baie sterk punt vir veral die balans tussen rasonale en onkonvensionele denke, wat van belang is vir individue wat glo dat kreatiwiteit en die kreatiewe skryfproses as “wilde idees en lawwe stories” afgemaak kan word. Die balans tussen die twee afsonderlike helftes van die brein is baie belangrik om in ag te neem ten opsigte van kreatiwiteit en die kreatiewe skryfproses, aangesien dit antwoorde bied vir watter helfte watter aktiwiteit aktiveer, stimuleer en onderhou. Dit bied ook vir die navorser inligting rakende hoe 'n balans tussen die twee helftes verkry kan word. Wigginton (1986) voer aan dat vir opvoeding om tot volle reg te kom, vir kwaliteit opvoeding om plaas te vind, die leerder die een moet wees wat inligting vanuit opvoedkundige ervaringe prosessee.

Kreatiewe skryf, gesien as 'n aaneenlopende proses, is gegrond in ervaringe. As die proses probleemoplossing behels, kan ervaringsleer gesien word as die fondament van die skryfproses en konstruktivisme, selfs kognisie, die dryfveer daaragter. Die situasie en die ervaring skep die meervoudige geleenthede vir leerders en/of individue om kreatief met die ervaring om te gaan en vir die skryfgeleentheid om tot eie reg te kom. Weereens word die belangrikheid van balans tussen rasonaal en/of logies denke aan die een kant en estetika en/of gevoelens sowel as probleemoplossing aan die ander kant, soos by die konstruktivistiese leerteorie, beklemtoon.

Die rol van die opvoeder ten opsigte van hierdie teorie, is dié van fasiliteerder wat geleenthede skep vir relevante en opwindende skryfgeleenthede. Vanuit hierdie skryfgeleenthede volg skryfaktiwiteite vir betekenis as funksionele prosesse. Kohonen (2001:23) bied ondersteuning deur 'n lys van leertegnieke vir opvoeders te noem, waar ervaringsleer 'n rol te speel het en sluit die volgende in: persoonlike joernale en refleksies, portefeuljies, rolspel, drama-aktiwiteite, speletjies en simulaties, stories en gevallestudies, visualisering- en verbeeldingsaktiwiteite, deelname en samewerking, gesprekke en besprekings in groepe.

Die doel van opvoeding vanuit die ervaringsleerraamwerk en die gebruik van die bogenoemde onderrigstrategieë van hierdie teorie, is dus om leerders aktief betrokke te kry in ervaringe wat fundamenteel reflektief van aard is, omdat dit relevant ten opsigte van leerders se lewens is. Tesame hiermee, is die skep van 'n ryk ervaring terwyl die tegnieke toegepas word vanselfsprekend. Gevolglik is die gebruik van leerders se ses sinne: sig (visuele modaliteit), gehoor, smaak, reuk, gevoel (sluit ook emosionele modaliteit in), intuïsie, sowel as verbeelding as losstaande entiteit, van kardinale belang.

Douville & Boone (2003) het vanuit hul navorsing bewys dat deur die gebruik van die SAM (*Sensory Activation Model*), waar leerders blootgestel was aan multi-sensoriese stimulering, mondelinge, maar veral geskrewe response van leerders meer beskrywend, uitgebrei en verbeeldingryk was as voor die gebruik van SAM. Dit toon moontlike bewyse dat die gebruik van leerders se sintuie en die basiese beginsels van die ervaringsleerteorie, die skryfproses kreatief kan verryk deur leer- en skryfgeleenthede te verpersoonlik en sodoende 'n ryk ervaring te bied.

Die bewuswording van hierdie tipe ervaringe en blootstelling wat aan leerders gebied word, het 'n beduidende verskil in die aanbod van skryfaktiwiteite en/of -geleenthede. 'n Groter bewustheid en vermoede dat hierdie ervaringe nie bloot beperk is tot die net hier-en-nou nie, kan lei tot verdere kritiese ondersoek. Jarvis (1995:75-76) kan 'n antwoord bied in 'n duidelike onderskeid wat getref word tussen primêre en sekondêre ervaringe.

Primêre ervaringsleer bestaan uit 'n eerstehandse, subjektiewe, sintuiglike ervaring, wat uitloop op aksie/reaksie en toepassing. Hierdie aksie/reaksie kan uiters kreatief of eksperimenteel wees. Die teendeel hiervan is egter ook waar. Indien leerders nie begelei word nie kan dit nabootsing sonder enige verdere denke of selfs gewoontevorming tot gevolg hê.

Sekondêre skryfervarings hierteenoor, vind interaktief plaas. Die wisselwerking tussen hierdie twee afdelings van wat presies 'n leerder neem vanuit hierdie ervaringe, is 'n krag waarmee rekening gehou moet word. Dit is moontlik dat dit die primêre ervaringe is wat opvoeders in Suid-Afrikaanse skole afskeep, hoofsaaklik as gevolg van die volgende drie redes: “gebrek aan tyd, onkunde en verwarrende, verskillende en teenstrydige ideologieë van wat die onderrig van kreatiewe skryf en kreatiwiteit behels” (Jacobs, 1991:255).

Die fokus moet wees op die skep van 'n primêre ervaring, waar leerders kreatief-krities ten opsigte van hul eie ervaringe en hul skryfprosesse kan wees.

Mevrou, daar is nog baie wat ek wil sê, maar ek kry die idee dat die bogenoemde die belangrikste is. Dankie vir die moeite en die tyd om daarna te loer.

Groete

Anmar



Liewe Dagboek

17:00 (Dag 2)

Die klasnotas is so beduidend ten opsigte van die Paarl-skryfgeleentheid. As 'n teorie, onderskraag dit my studie ten volle ... *on-der-skraag* ... 'n groot woord vir so laat in die middag en op 'n leë maag. Ek groet. Aandete is binne die volgende 5 minute en my kop is suf.

Skedush* **A**

Liewe Dagboek

20:30 (Dag 2)

My ma'le was 18:30 se kant hier. Hulle sluip altyd 'n halfuurtjie voor besoektyd in. Suster Lackey het dit tot dusver toegelaat. Ons gesels sonder om die ander pasiënte te pla, so ek dink dit tel in ons guns. Die tannie oorkant my se mense is nogal partykeer hard. Ek verstaan my ma'le se punt ... dis wintertyd. Om donker terug oor die Franschoekpas te ry, is beslis nie 'n grap nie. Hulle was omtrent bekommerd vanaand ... my ma se hele gesig het haar weggegee. Die onsekerheid vreet hulle op. Ek kan nie verstaan dat my been nie beter raak nie. Ek kry al hierdie medikasie, waarvoor my are teen die tyd moeg is ... ek meen Suster het net-nou terwyl hulle hier was weer die *site* kom verskuif. My pa was omgekrap oor die feit dat daar nog nie vandag 'n dokter by my was nie. Hy't die hele personeel op hol gehad en binne 5 minute was die dokter daar. Sy kon nie regtig enigiets sê wat ons nie al teen die tyd weet nie. Blablabla onsekere diagnose ... blablabla ... generiese medikasie ... blablabla ... die rooiheid is steeds daar ... blablabla ... ons hou duim vas iets gebeur.

Dis eintlik nogal goed om te sien dat die witjasse met al hulle feitelike kennis nie 'n idee het wat aangaan nie. Aan die anderkant, dis met my wat hulle nie 'n idee het wat aangaan nie. Die skool is op meer as een wyse soos die hospitaal ... die plek waarheen jy gestuur word. Skole plak pleisters op goed, hulle gee drips, die dinge wat ingeforseer/ingetap en deel van elke leerder gemaak moet word. Hulle weet nie altyd wat fout is nie, dus behandel ons die simptome, die belangse dinge. Ons dek die basiese dinge, sodat die uitsondering werklik die uitsondering op die reël sal wees. Dis ook die plek om net soos die hospitaal die nodige toetse te doen, sodat opvoeders dit op hul lysies van dinge om te doen kan afmerk. Ek word direk geraak hierdeur!

In elk geval, ek het gister op 'n paar artikels afgekom wat die belangrikheid van kreatiewe skryfwerk baie gepas uitlig. Een ding het ek verseker geleer, wat ook al jy sê en hoe jy ookal jou ervaringe verwoord, dit is kragtiger as dit gekoppel word aan die literatuur van ander. So ... hoekom kreatiewe skryfonderrig? Dis eenvoudig 'n moet ...

Robertson⁶⁷, dis die vrou wat ek heel aan die begin van vertel het, argumenteer dat leerders die lewe as 'n geheel moet beleef en nie as 'n versameling of nie-verbandhoudende fragmente nie, sodat die leerder hom-/haarself "bymekaar kan hou." Kruger⁶⁸ in 'n vorige artikel wat ek gelees het, ondersteun hierdie argument deur aan te voer dat enige benadering tot taal- en skryfonderrig, wat gerig is op die ontwikkeling van kreatiwiteit kan verhoed dat 'n individu geskei of vervreem word van sy gevoelens oor wat met hom of haar gebeur. Gesonde, emosionele groei is direk verbind met die kwaliteit van 'n persoon se ekspressiewe lewe en kreatiwiteit. Hierdie is een van die hoofredes waarom ek kreatiewe skryf moet onderrig, nie net omdat die NKV⁶⁹

⁶⁷ Robertson, 1980:50 in Kruger, 2008

⁶⁸ Kruger, 2008:5

⁶⁹ Nasionale Kurrikulumverklaring

beleidsdokument dit eksplisiet voorskryf nie, maar omdat kreatiewe skryfwerk die geleentheid bied om jouself en ander te verstaan.

Dit is weinig dat leerders die geleentheid gegun word om die skep van hul eie kreatiewe skryfwerk te ervaar. Opvoeders is geneig om op 'n "natuurlike wyse" skryfaktiwiteite in die kurrikulum te inkorporeer wat aansluit by gegewe temas of onderwerpe soos onderrig of soos nodig. Daar is 'n duidelike klemverskil tussen "*the writing of ...*" en "*to write about ...*"⁷⁰ Alhoewel die term kreatiewe skryf op meer as een wyse gedefinieer kan word, is die "*to write about ...*" -gedeelte die deel wat opvoeders in klaskamers voorhou as kreatiewe skryf, dikwels omdat die teenoorgestelde, die "*writing of ...*" as pretopdragte, eerder as intellektuele opdragte beskou word⁷¹. Kreatiewe skryf is 'n intellektuele aktiwiteit wat intense kritiese denke benodig. 'n Proses in eie reg wat die skep van 'n produk, die "*writing of ...*" baie eerder as "*the writing about ...*" onderskraag.

Die onskatbare waarde van kreatiewe skryfonderrig volgens my mening, Dagboek, sluit 14 uitgangspunte in:

14 Redes waarom ek kreatiewe skryf onderrig en opvoeders moet aanmoedig om dit te onderrig:

- Leerders word opreg in kontak met hulle gevoelslewe gebring⁷².
- Leerders leer hoe om die taal of 'n taal kreatief te gebruik.
- Skryf kan 'n ongelooflike bydrae lewer tot die persoonlike ontwikkeling van 'n leerder, deurdat hy/sy die geleentheid gegun word om uitdrukking aan hom-/haarself

⁷⁰ Austen, 2005:138

⁷¹ Austen, 2005:139

⁷² Robertson, 1980:50

te gee wat nuwe idees of gevoelens betref. Die onderrig van kreatiewe skryf, bied wonderlike voordele ten opsigte van emosionele rypwording⁷³.

- Leerpotensiaal word verhoog deur kreatiewe skryf⁷⁴.
- 'n Kreatiewe individu is iemand wat beheer neem en iets daarvan maak. Hierdie individue is vervul. Dit sê iets van die tipe eienskappe van die individu/leerder en terselfdertyd gee dit 'n opdrag aan opvoeders om die geleenthede te skep om kreatiewe individue te versterk.
- Kreatiewe skryfonderrig skep aktiewe leerders⁷⁵. *"If you just read literature and never have the experience of trying to make it, it's a monument; but a writer knows that when it was being made, every word was debatable."*⁷⁶ Deur die skep van hul eie kreatiewe skryfwerk, word leerders bewus van die feit dat alle geskrewe werk deur 'n lang besluitnemingsproses moes gaan, eerder as wat dit 'n blote toevallige nuwe idee of pretopdrag was.
- Wanneer leerders toegelaat word om hul eie skeppende tekste te skryf, bemagtig opvoeders leerders om tekste en literatuur van binne na buite te verstaan⁷⁷. Leerders word binnestaanders wat hulle die selfvertroue bied om aktiewe deelnemers in die klaskamer te word. 'n Bepaalde "teks-mag" word verkry en sodoende word leerders bewus gemaak van die mag van taal in geskrewe vorm⁷⁸.

⁷³ Kruger, 2008

⁷⁴ Austen, 2005:138

⁷⁵ Austen, 2005:140

⁷⁶ Bunge, 1985:122 in Austen, 2005

⁷⁷ Bloom, 1998:57

⁷⁸ Scholes, 1985

- Die onderrig van kreatiewe skryf ontwikkel kritiese lesers. Die feit dat leerders bewus is van die besluitnemingsprosesse wanneer daar geskryf word, motiveer leerders om te besef dat wat gesê word nie naastenby so belangrik is as hoe dit gesê word nie. Leerders ontwikkel 'n dieper verstaan en besef dat daar meer as een wyse is waarop dieselfde boodskap oorgedra kan word⁷⁹. Hierdeur assesseer leerders self elke besluit in die denke agter die skrywe.
- Deur die onderrig van kreatiewe skryf word leerders die geleentheid gegun om op eksperimentele wyse meer van 'n teks te leer, en ook dat hulle sodoende hul verstaan rondom literêre kritiek uitbou en verbeter⁸⁰.
- Die onderrig van kreatiewe skryf, inspireer 'n dieper toewyding tot uitnemendheid⁸¹. Kreatiewe skryfwerk het die vermoë om 'n intense gevoel van persoonlike prestasie tot gevolg te hê, wat leerders aanmoedig om selfs meer aktief betrokke te raak in hul eie ontwikkelingsproses as skrywers.
- Die beste manier om die self te verstaan, is om aan die self te dink as 'n storiemaker verweef in 'n net van ander: "... a constructor of narratives about life"⁸².
- Kreatiewe skryf bied wonderlike geleenthede wat leerders toelaat om hul verbeelding te gebruik. Kreatiwiteit en verbeelding ... is twee enititeite wat fundamenteel verband hou met mekaar⁸³.

⁷⁹ Austen, 2005:141

⁸⁰ Marsh, 1992:48

⁸¹ Austen, 2005:144

⁸² Nash, 2004:18

⁸³ Mellou, 1996(a):134

- Skryf het 'n ongelooflike terapeutiese waarde, veral waar skryf aan die hand van 'n metafoor plaasvind. Dit bied 'n veilige omgewing vir leerders om hul emosies en gevoelens uit te druk.
- En ek, danksy my studie-ervaringe, is oortuig dat skryfaktiwiteite 'n klas of groep leerders kan saamsnoer en voorheen bestaande hierargieë uitwis. Kreatiewe skryf bied die geleentheid vir leerders om op gelyke vlak met mekaar en ook hul opvoeder te kan werk, aangesien hierdie skryfwerk die waardering vir oorspronklike gedagtes en ervaringe vereis en waardeer. Leerders ervaar die gevoel dat daar nie net een regte antwoord is wat die opvoeder van hulle verlang nie. Elkeen se bydrae as 'n leerder is ook belangrik. Hierdeur bemagtig 'n opvoeders 'n leerder.



Liewe Dagboek, ek dink nou weer ewe skielik terug aan die beleidsdokumente. Dis interessant om te let dat die skryfleeruitkoms vir die Intermediêre Fase, Graad 4 tot 6, sê dat leerders in staat MOET wees om verskillende soorte feitelike en verbeeldingstekste vir 'n wye verskeidenheid doeleindes te skryf. Mellou⁸⁴ het gepraat van kreatiwiteit en verbeelding as twee fundamentele verbandhoudende entiteite. Ek is vas oortuig dat dit wel so is ... *in fact*: verbeelding is die hekwagter tot die onbewuste bron van kreatiwiteit, en ek dink gevolglik 'n voorwaardelike aspek van kreatiewe denke in die kreatiewe skryfproses.

Weereens, en nou's ek terug by die heel begin ... hoekom – as die beleidsdokument hierdie aspekte duidelik stel – onderrig opvoeders nie verbeelding nie? – onderrig opvoeders nie kreatiewe denke nie? – onderrig opvoeders nie kreatiewe skryf nie? Ek weet ons het al gesê dis moeilik en dat hulle nie noodwendig altyd weet hoe nie. Ek dink

⁸⁴ Mellou, 1996:134

ook ons weet eenvoudig net nie genoeg daarvan nie. Dis veel belangriker om Wiskunde of Wetenskap te onderrig. Skryf is in elk geval die stiefkind van Tale.

Maar liewe Dagboek, dis 'n vaardigheid wat ons moet onderrig. Dit gebeur nie vanself net omdat 'n juffrou glo die kind sien drakies in sy kop nie ... "hy leef in sy eie verbeeldingswêreld" sê juffrouens so graag. Kinders wat dit doen is mos maar meer male as ander uit tien verlore vir die samelewing. Verbeelding ... dis nie 'n maklike konsep om te begryp nie.

Die beleidsdokument maak gebruik van woorde soos: skryf vir persoonlike, ondersoekende, speelse, verbeeldings- en skeppende doeleindes (soos briewe, beskywende paragrawe, limerieke). Liewe Dagboek, dis maar net vir Graad 4, maar kan jy sien dat om leerders te onderrig hoe om 'n brief te skryf oor veel meer as net die struktuur daarvan handel? Hierdie is vaardighede wat onderrig moet word. 'n Brief of paragraaf, joernale, gedigte, stories, dagboekinskrywings, mites en dialoë om net 'n paar te noem, het net soveel te make met verbeelding as wat dit het met 'n bepaalde struktuur.

Leerders skep en skryf aan die hand van kreatiwiteit en verbeelding!

Volgende keer as ek skryf vertel ek jou meer van verbeelding. Ek sal self eers moet gaan soek vir meer inligting daaroor.

Skedush* **A**



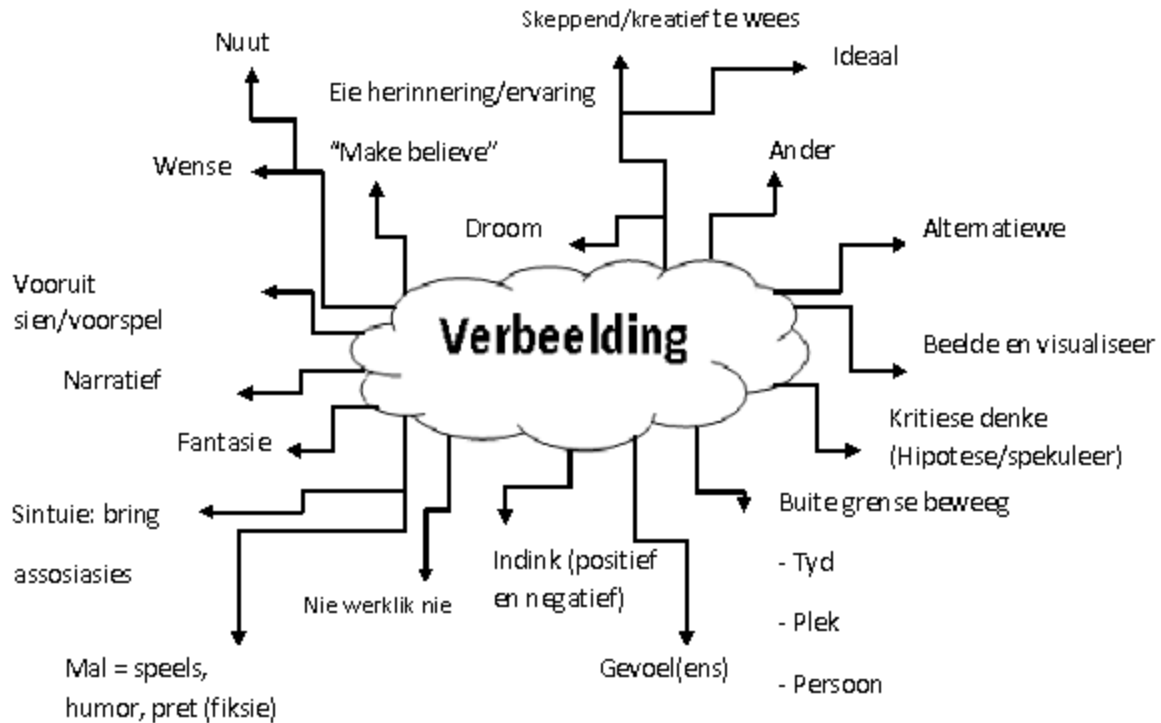
Liewe Dagboek

03:35 (Dag 3)

Ek kon nie slaap nie. Suster moes alweer 'n *site*-verskuiwing doen en vandaar was ek die heeltid wakker. Ek kon darem 'n bietjie op die internet rondkrap om meer uit te vind oor verbeelding. Tussen my eie notas op die *laptop* het ek afgekom op derdejaarstudente aan die Universiteit van Stellenbosch se werk, waar hulle op 21 Februarie 2007 probeer het om die begrip verbeelding in 'n Afrikaanse kontakssessie neer te pen. Hoe ek daarop afgekom het is eintlik nogal 'n staaltjie.

Ek onthou dat ons eendag papier vir 'n projek nodig gehad het en die fotostaatmasjien in die Opvoedkundegebou moes nader vir hulp. Van die bladsye in die masjien se laai was reeds gebruik ... iemand het te veel kopieë gemaak en die origes daar gelos. Op die agterkant (die papiere was *back to back* gemaak), was die twee verbeeldingsdiagramme van die klas wat hulle tien teen een 'n tydjie terug reeds gehad het. My raaskoot is dat 'n vriend of vriendin siek was ... student *bunk* mos nie ... en hulle die agterstallige werk wou dupliseer om 'n *pe/* op datum te kry. Ek onthou baie goed hoe ek met die bladsy in my hand gestaan en wonder het of ek een moes hou. Daar was eintlik geen rede (behalwe vir die feit dat ek dit interessant gevind het) om die bladsy te hou nie. Ek het 'n kopie van elk in my boeksak gedruk en ons is daar weg om die taak te gaan aanpak in die mediasentrum.

Ek kan nie alles presies soos op die bladsy onthou nie, maar kyk 'n bietjie hierna:

Diagram 4: Verbeelding (1)**Diagram 5: Verbeelding (2)**

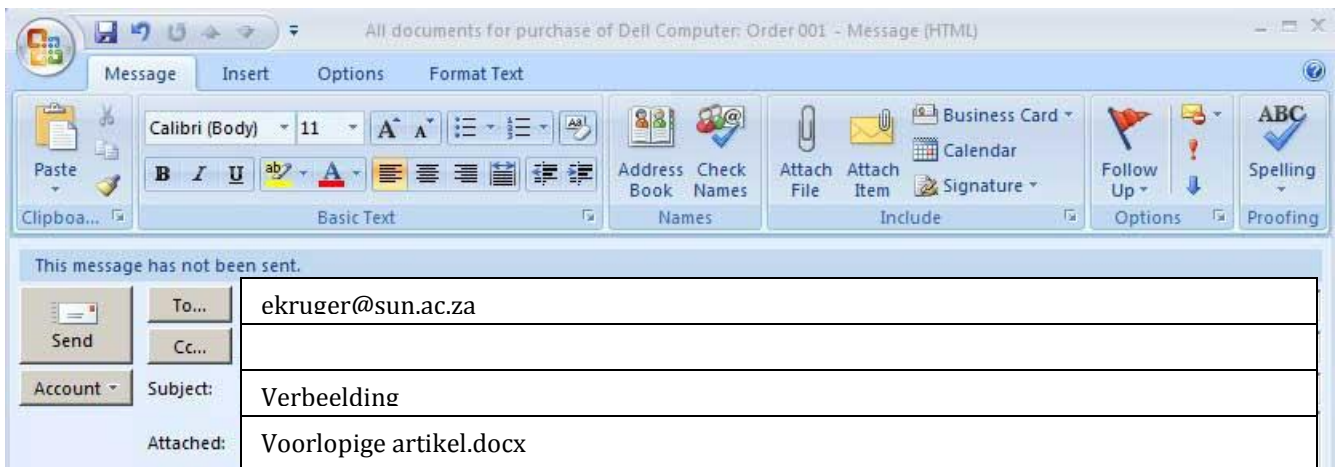
Wat vir my interessant is hiervan, is dat alhoewel daar sekere ooreenstemminge in die twee diagramme gevind kan word, soos byvoorbeeld: "onwerklikheid, prentjies/beelde

maak, ander rolle/vervanging, indink en die feit dat die primêre werklikheid soos ons dit elke dag ervaar en die sekondêre werklikheid, twee totaal verskillende dinge is en behels, bly die begrip van verbeelding 'n veel-omvattende konsep met verskeie sieninge en gedagtegangte daaromtrent en sal nie twee diagramme daarvoor dieselfde lyk nie.

As ek nou terugdink, het verbeelding 'n reuse invloed op my skryfprogram in die Paarl gehad. Ek het 'n vermoede *the beginning is yet to come*. Ek sou baie graag 'n artikel hieroor wou skryf. Ek weet sommer wat die naam daarvan moet wees!

Dis 'n storie vir 'n ander dag. Ek het aantekeninge in die joernaal daarvoor gemaak, maar dit kort skaafwerk. Ek sal dit vir Mevrouw moet *mail*. Dagboek ... ek's skielik moeg en die tyd voor my eerste koppie koffie is min.

Skedush* **A**

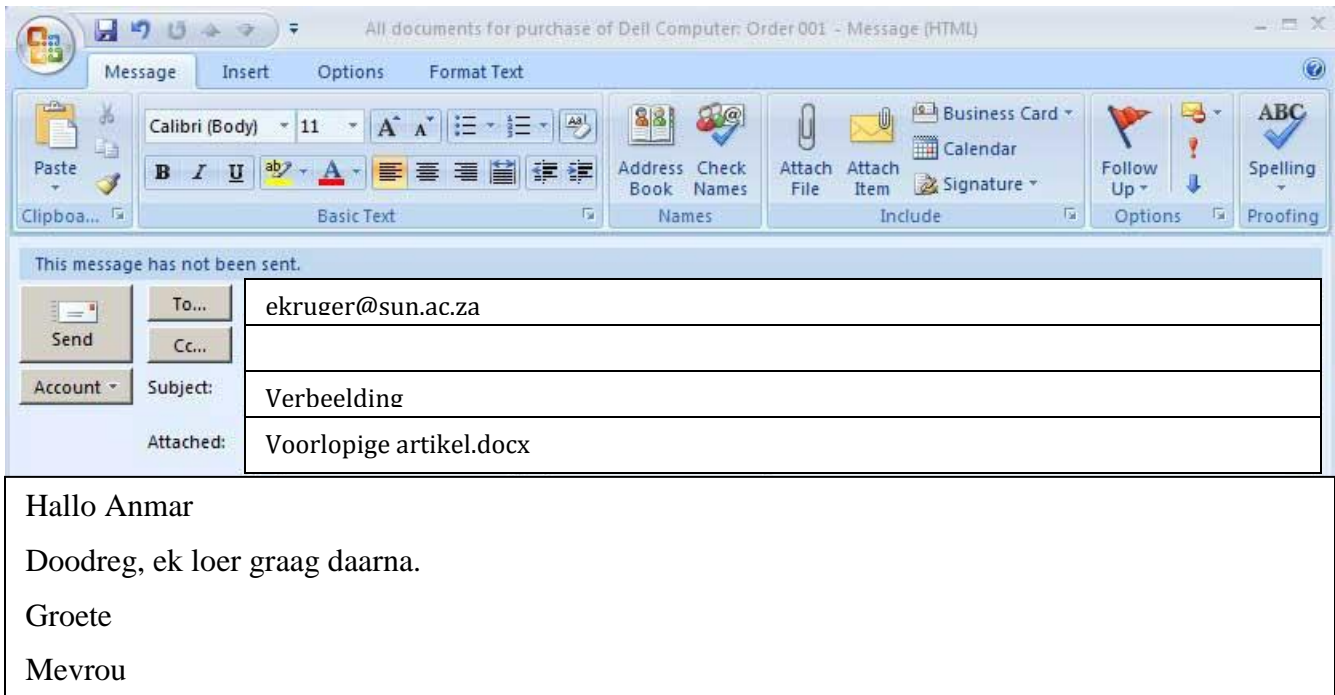


Hallo Mevrouw!

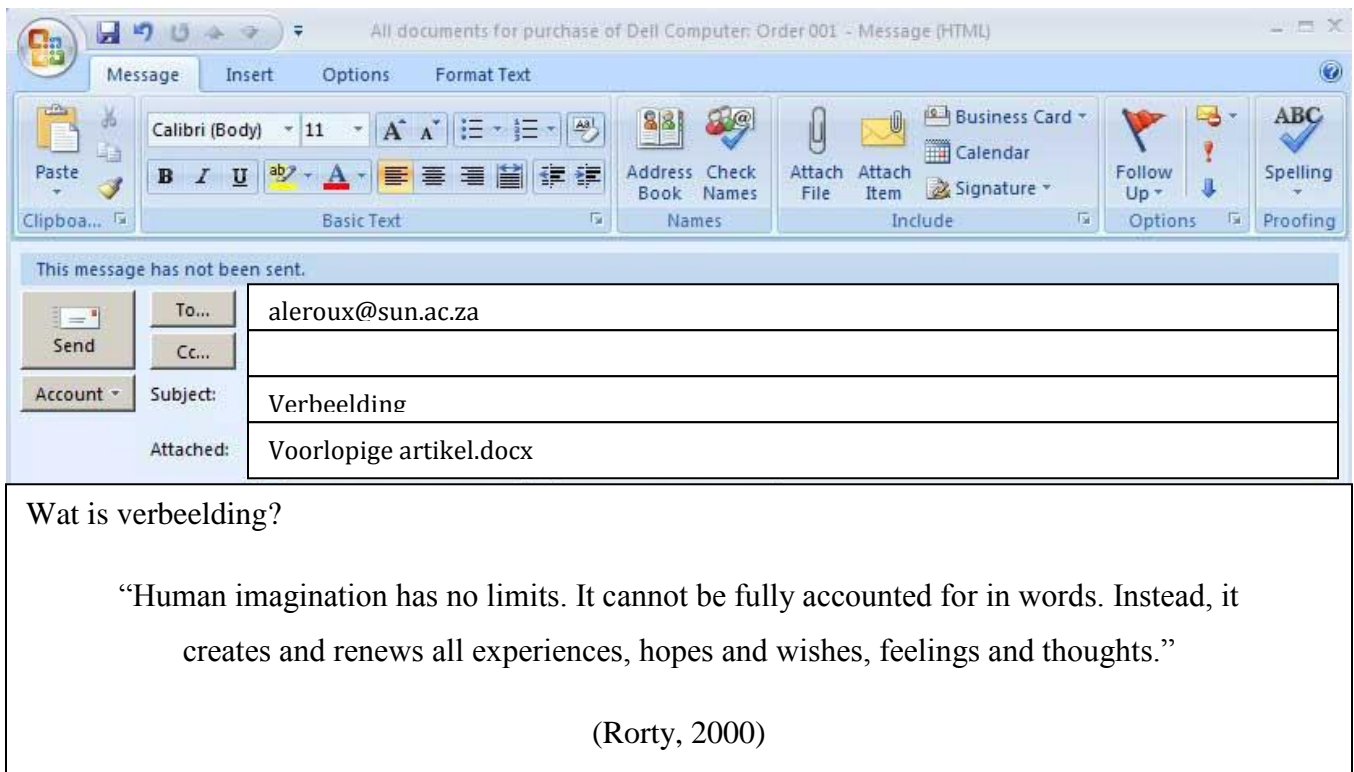
Hoop dit gaan goed. Ek sou baie graag 'n artikel oor verbeelding wou skryf ... en terwyl ek nou so niks doen nie, het die outjie sommer 'n naam ook al intussen gekry: **Ses sieninge oor die begrip van verbeelding**. Ek stuur dit vir Mevrouw aan om te hoor of dit moontlik kan werk. NB. Ek stuur 'n tweede mail, naas hierdie een ... die US beperk ons bietjie wat *mail* grootte betref.

Groete

Anmar



Sjoe, sy's vinnig. Ek kon nog nie eers die tweede mail stuur nie. Mevrou moes seker juis besig gewees het om haar e-pos te lees. Ek weet sy doen dit enige tyd van 05:30 af. Hoop nie ek het haar wakker gemaak nie.



1. Verbeelding kan beskryf word as die vermoë om prentjies van iets wat ons nog nooit van te vore gesien het nie, te vorm (Singer, 1973:80). Burke (1999:9) beskou verbeelding as ‘n universele menslike ervaring, broodnodig tot ons oorlewing as kreatiewe en spirituele wesens. David Whyte (1994:214) praat van ‘n diep ervaring en intuïsie wat elke dag in lewens opereer en ‘n diepe verstaan van identiteit vorm, terwyl Terry Eagleton (2000:45) verbeelding sien as “...*the global reach of the mind.*” Spencer (2002:111) beskou verbeelding as die absolute vryheid wat die mens laat besef hoe dinge anders kon gewees het, en Patricia Douville (2004:1) as “...*using the mind’s eye.*” Hoe dit ookal lui of heet; daar is geen beperkinge tot die menslike verbeelding, dus ons vermoë om onderwerpe of voorwerpe te beskryf en dit te kontekstualiseer nie (Spencer, 2002:108; Rorty, 2000:23).

Verbeelding skep die geleentheid om alternatiewe te oorweeg, ideale te verwesenlik, wense uit te leef, beelde te visualiseer en gevoelens, sowel as sintuie skeppend en kreatief in te span om herinneringe te skep. Die geleentheid is daar om buite grense te kan beweeg, in ander tye, plekke en met ander persone. In elk van hierdie geleenthede, ideale, beelde, gevoelens en ervarings is kreatiwiteit teenwoordig en aktief betrokke, trouens kreatiwiteit is kognitiewe bewustheid en verbeelding (Rorty, 2000; Spencer, 2002:107).

“Imagination and creativity are two activities fundamentally related.”

(Mellou, 1996(a):134)

2. Patricia Burke (1999:9) voer aan dat verbeelding ‘n helende krag vir die onderbewussyn en emosionele stabiliteit vir die mens bied, omdat dit ‘n selfondersoekende ervaring tot gevolg het. Hiervolgens is dit van belang vir leerders om eers hul eie kreatiwiteit in hul verbeeldingsvlugte te verstaan, voordat hul krities kan besin. ‘n Verbeeldingsruimte skep die geleentheid vir verstaan om tot volle reg te kom, sonder ‘n bedreigende werklikheid. Om te speel en dus stories te vertel wat nie noodwendig *waar* is nie, vorm ‘n metafoor vir hoe leerders die wêreld rondom hulle verstaan en skep begrip vir die ontwikkeling van paradigmas rakende realiteit en die moontlikhede wat daaruit ontstaan. Spencer (2002:108) is dit eens dat verbeelding die een aspek van die menslike kondisie is wat maar te gou as vanselfsprekend aanvaar word in die onderrig van lees- en veral skryfaktiwiteite. Verbeelding is ‘n vaardigheid wat vir baie leerders aangeleer en geoefen moet word (Douville, 2004:5).

3. Dit is onmoontlik om denke en/of denkprosesse en verbeelding as aparte entiteit te beskou. Hiervolgens vorm verbeelding die verbinding tussen kennis en die affektiewe, denke en gevoelens.
4. Spencer (2002:107) is vas oortuig dat die essensie van leer by veral jonger leerders plaasvind deur die gebruik van metafore. Jong leerders verduidelik konsepte aan hulself en bewerkstellig verstaan deur hul verbeelding te gebruik om dinge of beelde te vergelyk ten opsigte van verskille en eendershede. Verbeelding, as element van kreatiwiteit (Malan, 1996:82), is die wyse waarop leerders dus die natuur van realiteit rangskik, begryp en die moontlik- en onmoontlikhede van situasies ondersoek (Mellou, 1995:98).
5. Lewis (1998 in Burke, 1999:12), waarsku dat daar gewaak moet word teen die algemene siening van verbeelding as 'n proses van illusie ("*make believe*"). Verbeelding is 'n proses waardeur elke individu 'n perseptuele band tussen hulself en alles rondom hulle vorm. Hierdie perseptuele band is 'n biologiese aktiwiteit in dieselfde wyse waarop die oë, die ore, die tong, die neus en die vingers ons in staat stel om te sien, te hoor, te proe, te ruik en om te tas. Sonder verbeelding is dit onmoontlik om die eindelose kwaliteite van ons sintuie te ervaar. Die verbeelding bly dus die basis vir hoe individue leer en die wêreld rondom hulle ervaar.
6. Vir Green (2000:90), Amerikaanse filosoof, is verbeelding "*... seeing anew ... As we see anew, we share perspectives offered by knowledge and understanding.*" Gevolglik bied verbeelding ook alternatiewe wyses waarop die mens dink oor en leef in die wêreld. Verbeelding het die kapasiteit om realistiese denke te verryk en dit te bevry van onmiddellike persepsies van persone en die realiteit daarbuite.



Liewe Dagboek 07:30 (Dag 3)

Ek kon bietjie insluimer, maar nie veel slaap nie en het vanoggend wakker geword met die idee dat die artikel oor ervaringsleer en gister se inligting oor verbeelding die skryfprogram in die Paarl akademies steun. Dit versterk hoekom ek doen wat ek doen, sowel as wát ek doen, want dit is beproefde bevindinge deur akademici wat telkens

mekaar se gedagtegang steun. Dit laat my ook wonder of daar selfs ander teorieë bestaan wat my aksies selfs kragtiger kan laat ...



“Môre, Mevrouw Le Roux ... en hoe gaan dit vanoggend?”

“Môre Suster, goed dankie. Ek weet nie of ek my verbeel nie, maar dis asof my been ‘n bietjie minder seer is. Ek het steeds *pins and needles* as ek badkamer toe loop, maar dis tog beter.”

“Ek het nou net met dokter gesels. Die bloedtoetse en x-strale word vandag finaal bestudeer en Dokter sal self ‘n draai kom maak so teen laatmiddag. Dinge lyk nie te sleg nie en daar’s ‘n kans dat Mevrouw sal kan huis toe gaan. Maar voor dan ... Mevrouw ken die drill, ons moet kyk na daai outjie in die arm voordat Mevrouw kan koffie kry.”

Oudergewoonte haak sy die ou drip af en ... eina deksels ... spuit sy die are oop met skoon water en dan ... die nuwe sakkie verligting wat inloop.

“Vasbyt tot dan, nè Mevrouw!”

Sy glimlag voor sy verdwyn.



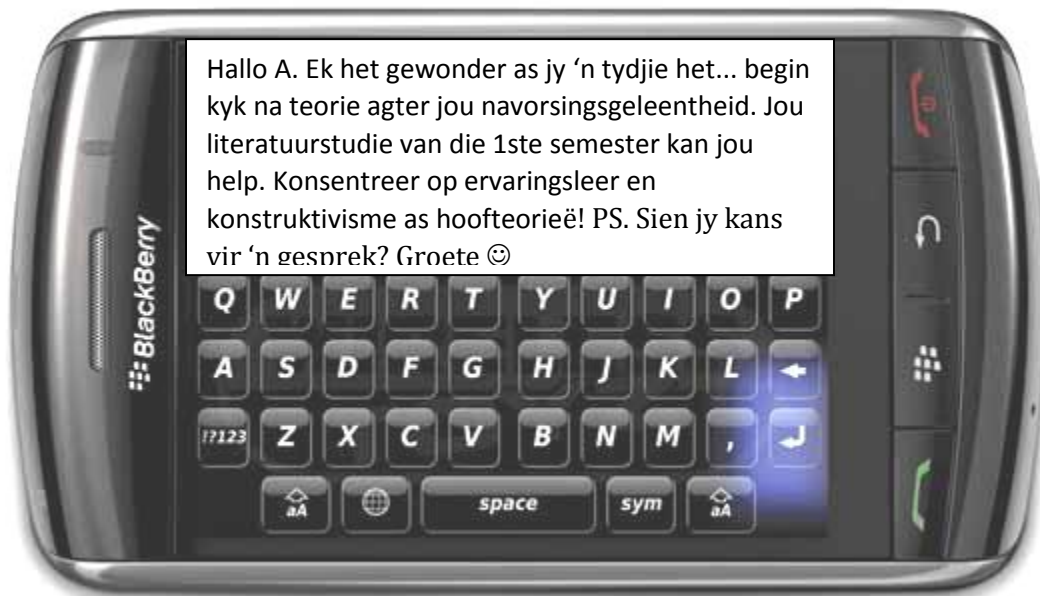
Liewe Dagboek

08:45 (Dag 3)

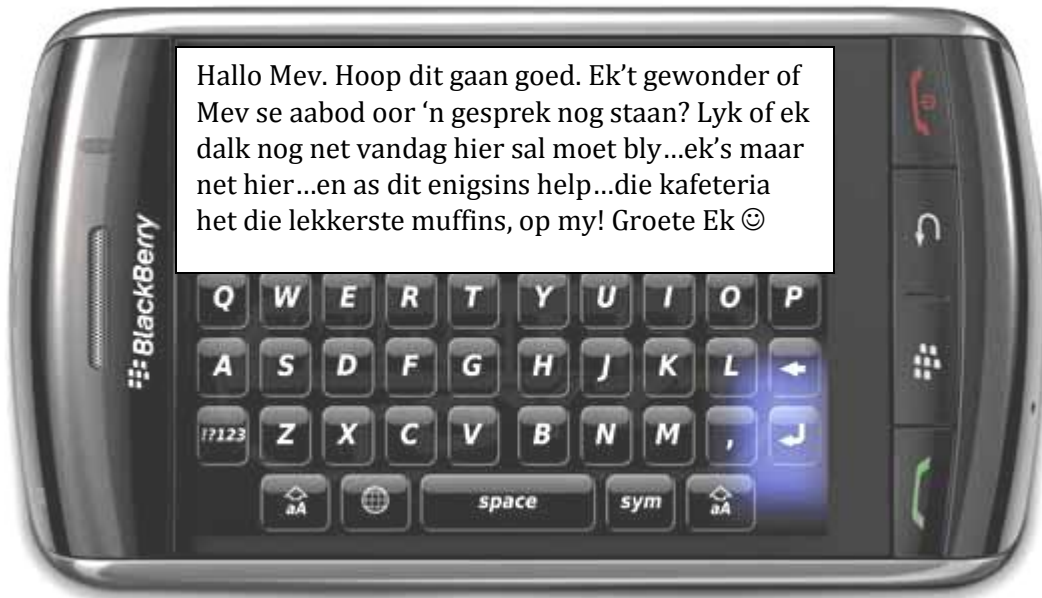
Ek mis vanaand se huisdans. Ek het R450 spandeer aan daardie kaartjie. Selfs al kom ek vandag uit, is daar nie 'n manier waarop ek kan gaan dans nie. Raai wie werk alweer vanaand ... en dis nie die dokter nie.

Om weer terug te kom na die ondersteunende teorieë. In die eerste semester het ek 'n literatuurstudie ingehandig wat onder andere ook gehandel het oor konstruktivisme. Ek moet met Mevrou praat hieroor. Hou vas ...

Ek tel my foon op en scroll deur my ou sms'e.



My vingers soek vir die reply knoppie ... ek tik:



Biep-biep ... biep-biep





Dagboek, sy's *on board*. Daar's iets wat ek gou wil lees voor dan. Ek dink nie ek gaan klaarkry nie, maar ek gaan probeer. Dis amper 10:00!

Skedush* **A**

Ek haal my skootrekenaar uit die staalbedkassie aan die linkerkant van my bed. Microsoft Windows XP vat 'n tydjie op die outjie. Die file wat ek soek is Literatuurstudie 10 Junie 2008. Ek kry dit maklik onder die folder wat ek daarvoor geskep het. Kliek op ... Teoretiese Agtergrond ... en kliek op ... Konstruktivisme as teorie vir die onderrig van Afrikaans kreatiewe skryfwerk. Dit maak oop:

“Constructivism has taken on as many different definitions as the number of people attempting to define it.”

(Harlow, Cummings and Aberasturi, 2006)

Die volgende vier sieninge rondom die begrip van konstruktivisme is vir die navorser van belang:

Eerstens stel Harlow, Cummings en Aberasturi (2006) dit baie duidelik dat die definisie van konstruktivisme of selfs net die poging om hierdie konsep te definieer as 'n opvoedingsteorie en wyd-bespreekte onderwerp, veel ouer as gister is. In die soeke na 'n gepaste definisie, kan dit nie anders as om die filosofiese fondasies van hierdie eeue-oue leerteorie in ag te neem in die poging om dit te definieer nie. In die eenvoudigste verduideliking handel konstruktivisme oor epistemologie; 'n vertakking van filosofieë wat die aard van kennis bestudeer – wat dit is wat ons weet en hoe ons weet wat ons weet (Kretchmar, 2008:1).

Tweedens is 'n belangrike onderskeid wat kenners maak ten opsigte van konstruktivisme, anders as die definisie van kenniskonstruksie, dat konstruktivisme 'n leerteorie en nie 'n teorie van onderrig is nie (Prouix, 2006:5). Prouix (2006:5) verduidelik dat hierdie teorie 'n diskoers ten opsigte van onderrig daarstel, wat duidelike grense bied waarbinne opvoeders te werk kan gaan, eerder as wat dit opvoeders

hul onderrigaksies voorskryf. Dit beteken nie dat konstruktivisme voorstel dat opvoeders byvoorbeeld alle verduidelikings ten opsigte van inligting en nuwe inligting vir of aan leerders moet stopsit nie. Dit impliseer ook nie dat leerders altyd reg en opvoeders verkeerd is nie, of dat leerders op hul eie, sonder begeleiding van opvoeders leer nie. Dit beteken dat opvoeders vir leerders die ruimte skep om hulle toe te laat om hul eie betekenis en verstaan rondom konsepte te konstrueer. Leerders kry dus die geleentheid om uit vorige ervarings hul eie verstaan en vaardighede te herroep om sodoende die nuwe inligting op te weeg teen wat hulle reeds weet en dit in sommige gevalle te verifieer, te skaaf en uit te bou.

Derdens, konstruktivisme as 'n leerteorie bestaan reeds etlike dekades (Phillips, 2000). Konstruktivistiese onderrig as 'n teorie of praktyk soos gebruik in hierdie betrokke studie, is 'n relatiewe nuutjie. Die probleem tussen konstruktivisme as leerteorie en konstruktivistiese onderrig, ontstaan vanweë die transformasie tussen 'n teorie van leer na 'n teorie van praktyk of onderrig (Richardson, 2003:1623). Volgens die leerteorie van Piaget, vind alle leer juis danksy 'n probleem plaas, 'n fase van disekwilibrium, omdat leer gemotiveer word deur die begeerte om ekwilibrium (verstaan), te handhaaf. Proulx (2006) ondersteun hierdie argument deur aan te voer dat wanneer 'n individu of leerder met 'n ervaring of inligting gekonfronteer word teenstrydig met hul huidige kennis, die individu of leerder gemotiveer word om hul huidige kennis te verifieer of aan te pas om weer tot die ekwilibriumfase terug te keer. Hierdie kognitiewe konflik speel 'n kritiese rol in die leerproses en die kreatiewe, skeppende skryfproses.

Vierdens, definieer die navorser Resnick (1989:1-24) konstruktivisme as 'n teorie van betekenis skepping, waar individue hul eie verstaan intern konstrueer, gebaseer op die basis van interaksie tussen wat hulle reeds weet en glo en idees en vaardighede, sowel as kennis waarmee hulle in kontak kom.

Die bogenoemde vier sienings van die begrip rakende konstruktivisme as invloed op die betrokke studie dien as die agtergrond en verwysingsraamwerk waaruit die navorser na die konstruktivistiese teorie kyk. Die verdere bestudering van die aanvaarde definisie vir die begrip konstruktivisme en wat dit behels ten opsigte van 'n kreatiewe skryfprogram, is van belang.



“Jy lyk omtrent verdiep.”

Mevrou se stem loer om die gordyn, voordat sy binnestap en gemaklik vir haar ‘n stoel in die enigste sonkolletjie van die kamer nader trek.

“Hi Mevrou ... ekskuus, hoe lank staan Mevrou al?”

“Glad nie lank nie ... ek weet hoe ek daaroor voel as ek iets interessants lees en iemand versteur die gedagtegang. So, waarmee is jy besig, Student?”

“Ek lees deur die konstruktivisme-gedeelte van die eerste semester se literatuurstudie. Nou net opgehou voor Resnick⁸⁵ se gedeelte moet begin.”

“Jy moet onthou dat die konstruktivistiese teorie, gebaseer op Resnick⁸⁶ sowel as Poplin⁸⁷ se werk ‘n paar uiters belangrike uitgangspunte onderskraag.”

“Wat sal dit alles insluit Mevrou?”

“Wel, dat alle individue leerders is wat aktief betrokke is by die soeke na en die konstruksie van nuwe betekenis en dus altyd sal leer. Die beste manier van wat en hoe ‘n individu moontlik sal leer, is dus meetbaar aan wat hulle reeds weet. ‘n Akkurate gebruik volg dus vanuit die ontdekking van betekenis en funksie, waar leer altyd van ‘n geheel na gedeeltes van ‘n geheel geskied.”

⁸⁵ Resnick, 1989:1-24

⁸⁶ Resnick, 1989:1-24

⁸⁷ Poplin, 1984:130-135

“En foute? Sou foute ook deel wees van die leerproses?”

“Poplin⁸⁸ het nogal van die begin af gemeen dat foute ook krities tot die leerproses is. Jy moet ook onthou, Anmar, dat konstruktivisme as ‘n leerteorie veroorsaak dat ons die teorie nie net op een nie, maar twee bepaalde wyses moet benader.”

“Wat is dan die verskil tussen dié twee benaderings?”

“Wel, dit verskil grootliks op ‘n sosiale- en psigologiese vlak.”

Sy lag lekker vir die reuse frons op my voorkop.

“Nou’t Mevrou my verloor!”

“Ek verduidelik,” sê sy skertsend...

“Sosiale konstruktivisme, is gebou op menslike konstrukte, waar die kennis deur politiek, idologieë, waardes en die behoud van religieuse oortuiginge en ekonomiese selfbehoud of mag gegrond is⁸⁹ ...”

“... en hierdie sogenaamde sosiale faktore beïnvloed die wyse waarop sosiale groepe kennis oor hul wêreld verstaan?”

“Netso! Nou, Lev Vygotsky, as die vader van sosiale konstruktivisme, bied ‘n waardevolle basis vir hierdie⁹⁰ bevindinge. Die klem word op die sosiale

⁸⁸ Poplin, 1984:130-135

⁸⁹ Phillips, 2000

⁹⁰ Phillips, 2000

aangewesenheid van die mens as wese geplaas. Dit beklemtoon die mag van kennis en leer aan die hand van twee of meer leerders. Sosiale interaksie en die invloed hiervan op leer en kenniskonstruksie is dus 'n krag om mee rekening te hou.”

“... en psigologies gesproke dan ...?”

“Wel, psigologies stel voor dat kennis tydelik, ontwikkelend, subjektief, intern gekonstrueer en sosiaal en kultureel gemedieer word⁹¹. Phillips⁹² voer aan dat individue aktief hul eie betekenis konstrueer en dat wat hul konstrueer, deel vorm van die leerder se agtergrondkennis.”

“Ok, ek sien wat Mevrouw probeer sê ... die twee benaderings en die onderskeie fokuspunte bied vir my en vir opvoeders waardevolle inligting oor kreatiwiteit en die kreatiewe skryfproses, omdat dit elke leerder se individuele wyses uitwys en leiding bied oor hoe om die skryfproses te fasiliteer.”

“Korrek! Sy glimlag vir die effense deurbraak...

Onthou, jou eie professionele kennis as navorser is uiteraard hoogs eksperimenteel, konteks-spesifiek, akademies, nie reëlgebonde, persoonlik en dus self ook kreatief⁹³. Konstruktivisme is nie net 'n leerproses waarvan die konstruksie van nuwe kennis deur die prosesse van transformasie en selfregulasie plaasvind nie⁹⁴. Daar is heelwat meer aan hierdie teorie.”

⁹¹ Fosnot, 1996:10; Kroll, 2005:60

⁹² Phillips, 2000

⁹³ Oxford, 1997:35-66

⁹⁴ Poplin, 1988:402

“Nou het Mevrou my weer heeltemal verloor. Wat beteken dit dan alles vir my studies?”

“Wel, dit het groot implikasies vir jou konstruktivistiese pedagogie en as navorser, veral ten opsigte van kreatiwiteit, aangesien die konstruktivistiese teorie en beide die benaderinge, kernelemente het wat van belang is vir die skryfprogram wat leerders volg in jou studie.”

“Kernelemente soos ...?”

“... soos om aandag te gee aan elke individuele leerder en sy/haar agtergrond en om hul ontwikkelende begrip van waardes te respekteer. Jou opvoeding word dus leerdergesentreerd. Ook, as ek dit implikasies volgens Richardson vir jou puntsgewys vir jou kan noem⁹⁵:

Ek sien haar vlugtig weer soos sy altyd in die klas voor ons gestaan en dinge puntsgewys vir ons verduidelik het. Veral dinge wat ander mense gesê het, sodat ons dit beter kon onthou.

- *Die fasilitering van groepsdialoog verseker dat elemente verken word, met die doel om aanleiding tot skepping te gee. Hierdie aspek is veral belangrik vir jou kreatiwiteit en die benutting van kreatiwiteit in die skryfproses.*
- *Die skep van jou klaskameromgewings, jou skryfaktiwiteite en jou onderrigstrategieë word gebaseer op die konstruktivistiese leerteorie.*
- *Elke geleentheid, beplan, sowel as onbeplan, bied inleiding tot formele kennis. Dit behels doelwitte en uitkomstes wat fokus op leerderbelangstelling en -gewoontes wat met toekomstige leer verband hou.*

⁹⁵ Richardson, 2003:1626

- *Dit is ook van reuse belang in die verwysing na en die gebruik van tekste.*
- *Dit skep geleenthede vir leerders om hul vaste verstaan, met ander woorde hulle eie kennis van konsepte, waardes en begrip uit te daag, te verander te vernuwe en uit te brei, om sodoende nuwe kennis by te voeg en*
- *Ontwikkel terselfdertyd leerders se meta-bewustheid van hul eie dink-, leer- en skryfprosesse⁹⁶.*

“Ok, so wat Mevrou sê is dat konstruktivisme aan leerders geleenthede bied om diepe verstaan te ontwikkel van die materiale en die werk wat aan hulle voorgelê word, omdat hulle die kans kry om die ervaring te internaliseer, die aard daarvan te verstaan, kennis daaruit te kan ontwikkel en komplekse kognitiewe “kaarte” te vorm wat kennisliggame van verstaan en begrip verbind⁹⁷? So, eintlik kan ons sê dat om konstruktivisties te onderrig beteken om te onderrig vir verstaan⁹⁸ en kreatiwiteit lê opgesluit in elkeen van hierdie prosesse en elemente⁹⁹ wat Mevrou genoem het.”

“Dis reg. Hiermee saam wil ek ook vir jou sê dat die konstruktivistiese teorie, ongeag die benadering, wortels het wat goed geanker is in die filosofie, kognitiewe, sowel as sosiale teorieë, selfs die fisiese wetenskap en gevolglik beduidende waarde dra wat veral kreatiwiteit, kreatiewe skryf, denkwyses, leer en kognitiewe aktiwiteit inhou.”

“As Mevrou nou praat van wortels ... ek neem aan dit het niks te doen met groente of Wiskunde *for that matter* nie?”

⁹⁶ Richardson, 2003:1626

⁹⁷ Richardson, 2003:1626

⁹⁸ Cohen, 1990:311-344

⁹⁹ Richardson, 2003: 1626

Sy bars uit van die lag, voordat sy koel en kalm aangaan:

“Die wortels van konstruktivisme sluit in: ontologie - wat fokus op die natuur van “om te wees”¹⁰⁰ en epistemologie, wat bemoeid is met kennisleer, die oorsprong, beperkinge en geldigheid van kennis¹⁰¹. Hierdie wortels stimuleer verdere konsepte van konstruktivisme soos geheel-leer, wat uiters belangrik is vir kreatiwiteit as proses, deurdat dit op aktiewe wyse vorige kennis aktiveer en huidige kennis stimuleer. Leerders konstrueer verstaan in ‘n ervaring waar die huidige en vorige kennis gebruik word om te onderskei tussen teenoorgesteldes.”

“Mevrou, ek is nou vas oortuig dat kreatiwiteit hierdie kognitiewe proses van die konstruering van teenoorgesteldes dryf!”

“Goed, ek glo jou, maar hoe bewys jy dit?”

“Ek staaf my stelling deur terug te verwys na die elemente en prosesse van kreatiwiteit, naamlik: vlotheid, buigsaamheid, oorspronklikheid en uitbreiding as elemente¹⁰², sowel as eksplorاسie, manipulasie en inligtingsverwerking as prosesse. Die doel van opvoeding lê dus opgesluit in die ontologiese en epistemologiese standpunte van elke opvoeder en konstruktivisme lei opvoeders om uit te vind hoe om leerders te onderrig, ook ten opsigte van die skryfproses.”

“So ... my beurt om te vra: wat sê jy, Anmar?”

¹⁰⁰ Oxford, 1997: 36

¹⁰¹ Oxford, 1997: 37

¹⁰² Amabile, 1983

‘n Glimlag speel om haar mondhoeke en ek weet sy weet presies wat ek sê, maar dis haar manier om my te help om my gedagtes te verwoord.

“Wel, wat ek dink ek sê ...

Ek huiwer ‘n oomblik om my gedagtes te probeer orden. Skielik kom dit ...

... is dat die rol wat opvoeders wat konstruktivisties onderrig speel, belangrik is, want hierdie opvoeder is eerstens ‘n fasiliteerder wat leermateriaal en tegnieke fyn moet beplan en organiseer.

Ek dink vir ‘n oomblik daaraan dat ek die woord eerstens gebruik het en besef dan hier kom ‘n mini Mevrouw prekie ... puntsgewys.

Tweedens, dien hierdie opvoeder as ‘n gids vir leerders om leer te beraadslaag en duidelike rigting ten opsigte van leer en leergeleenthede aan te dui en uit te wys.

Derdens, moet so ‘n opvoeder oopkop kan wees en ruimte toelaat vir leerders om te leer uit situasies wat nie noodwendig beplan is nie. Leer kan dus formeel, sowel as informeel van aard geskied.

Vierdens, bied hierdie opvoeder kognitiewe ondersteuning aan sy/haar leerders deur voorstelle ten opsigte van leer te maak, aanbevelings te gee, die kreatiwiteit van elke leerder uit te daag en onafhanklike denke en denkwyses aan te moedig.

Vyfdens, assesser hierdie opvoeder deur te let op die potensiaal, moontlikhede, sterkpunte, behoeftes en gevoelens van elke individuele leerder en ...

Ek stop vir ‘n oomblik om asem te skep en my laaste sin klaar te maak.

... sesdens, stel hierdie opvoeder beperkinge, sodat leerders presies sal weet wat van hulle verwag word.”

“n Deurbraak!”

“Ek weet nie hoekom dit nog nooit tot my deurgedring het nie, Mevrou. Dis asof ek die ‘a-ha’ vir die eerste keer ervaar.”

“Wel, goeie nuus is, jy’t die akademiese steun van Richardson¹⁰³ se sieninge oor konstruktivistiese onderwys. Nou wil ek jou eers ‘n bietjie werk gee voordat ons klaar gesels. As konstruktivisme opvoeders lei om uit te vind hoe om leerders te onderrig – soos wat jy nou gesê het – beteken dit dat ons as opvoeders ons leerders beter sal moet leer ken. Gaan lees ‘n bietjie die werk van Gardner¹⁰⁴ en Torrance¹⁰⁵. Ek dink jy gaan aangenaam verras wees om selfs nog ‘n teoretiese model te vind wat veral jou Paarl-skryfgeleentheid se gebeure en lesverloop sal ondersteun.”

Ek skribbel op ‘n ou stukkie papier wat op die bedkassie langs my lê die twee belangrike name wat Mevrou vir my deurgegee het neer, terwyl sy weer begin praat oor konstruktivisme.



“Daar is ook ‘n paar konstruktivistiese tegnieke wat jy in gedagte moet hou, veral wanneer dit kom by die kreatiewe skryfproses.”

“Dinge soos ...?”

¹⁰³ Richardson, 2003:1626-1640

¹⁰⁴ Gardner, 1983

¹⁰⁵ Torrance, 2003

“Die gebruik van leerders se ervarings en belangstellings as ‘n dryfveer vir die pre-skryf aktiwiteite en finale skryfgeleenthede. Dit is nogal belangrik, veral ten opsigte van jou skryfmodel.”

“Ok Mevrou.”

“En dan natuurlik ook die gebruik van oop-einde vrae, en die aanmoediging om op daardie betrokke vrae en hul antwoorde te kan uitbrei. Jy sal leerders moet aanmoedig om voorstelle te maak vir situasies of gebeure en die uitkoms daarvan te voorspel. Hierdie tegniek is belangrik ten opsigte van kreatiwiteit en die kreatiewe skryfproses. Die verloop van enige leer- en/of skryfgeleentheid begin gewoonlik met eksplorاسie/verkenning gevolg deur die inleiding van nuwe terme, nuwe denkwyses (ontwerp) en dan verdere verkenning. Al drie die prosesse is deel van die prosesse van kreatiwiteit¹⁰⁶.”

"Baie soos wat ek in my skryfmodel¹⁰⁷ probeer vind het ?"

"Presies!"

"Ok, nog een vraag, Mevrou. Die konstruktivistiese teorie as 'n leerteorie dra baie duidelik beduidende gevolge vir my studie ... en ons het lekker gesels hieroor ...

Ek stop vir 'n oomblik om te dink oor hoe ek wil vra dit wat ek wil vra en besef dan daar is nie 'n regte manier om te vra dit wat ek wil vra nie, so ...

Wat is fout met hierdie teorie? Ek meen dit kan mos nie net alles goed wees nie?"

¹⁰⁶ Richardson 2003:1626-1640

¹⁰⁷ Verwys na kreatiewe skryfonderrigmodel op bladsy 123 van die verhandeling

Sy lag.

“Die enigste fout as jy dit nou so wil noem, en dis maar al waaraan ek nou kan dink, is die afwesigheid van die affektiewe komponent is. Dit is belangrik dat leerders ‘n gevoel moet hê of ontwikkel, veral vir dit waaroor hulle skryf en die kennis wat hulle daaruit konstrueer. Die affektiewe, sowel as intuïsie, speel ‘n kardinale rol. Beide Gardner¹⁰⁸ en Goleman¹⁰⁹, jy sal sien as jy hieroor gaan lees, sien hierdie afwesigheid van die affektiewe komponent raak deur te verwys na die belangrikheid van ‘n verhouding tussen kognisie en die affektiewe. Die kreatiewe skryfproses kan as moontlike manier gebruik word om beide te onderrig en nader aan mekaar te bring, deurdat leerders hul beleefde ervarings en emosies koppel aan bepaalde gedagtegangte en storielyne. Die fokus in konstruktivisme is op die individuele leerder en sy/haar ontwikkeling van begrip en hoe dit verband hou met leer en kreatiewe skryf, as ‘n kognitiewe, sowel as affektiewe aktiwiteit.

Ons altwee haal baie diep asem, want dit voel of ons nou te veel diep dinge gesê het ...

Nou ja ... ek voel ons het lekker gesels en jy’t nog werk om te doen, Student.”

“Dis soos Mevrou daar sê ... ek sien uit na ons volgende ontmoeting, want dis verseker nie in die hospitaal nie! Dankie vir die moeite en die lekker gesels, Mevrou.”

“Plesier Anmar en tot siens ... tot volgende keer en nie in die hospitaal nie. Hou my op hoogte, ek lees elke dag e-pos.”

¹⁰⁸ Gardner, 1993

¹⁰⁹ Goleman, 1995

“Maak so, Mevrou, tot siens.”



Liewe Dagboek 13:00 (Dag 3)

Die sessie vanoggend met Mevrou was vrugtevol. Die interessante ding van konstruktivisme is dat dit leerders geleenthede bied om diepe verstaan te ontwikkel van die materiale en die werk wat aan hulle voorgelê word. Terselfdertyd wys dit elke leerder se individuele wyses van leer en verstaan en bied dan ook leiding oor hoe om die skryfproses te fasiliteer. Dit het my verder laat dink ...

Op een of ander gegewe tydstip in enige opvoeder se loopbaan, het 'n leerder 'n opvoeder al verras deur een of ander probleem op 'n korrekte, maar tog anders of interessante manier op te los - 'n manier wat die opvoeder nie noodwendig onderrig het nie. Die opvoeder is verras, hoofsaaklik as gevolg van twee moontlike redes¹¹⁰. Eerstens, omdat die opvoeder nie geantisipeer het dat die leerder die probleem op 'n bepaalde wyse sou oplos nie, omdat daar sekere aspekte verbonde aan hierdie leerders is waarvan die opvoeder nie geweet het nie ... en tweedens, omdat die opvoeder nog nooit self aan die probleem op daardie bepaalde wyse gedink het nie.

Nou, liewe Dagboek, as 'n opvoeder, sien ek dat die klaskamer ontwerp moet word om idees rakende intelligensie, hoe leer geskied en die manier waarop leerders sin maak van die wêreld rondom hulle, te weerspieël. Elke opvoeder se sensitiwiteit ten opsigte van die wyse waarop leerders dink, probleme oplos en hulself uitdruk, is beperk tot die opvoeder

¹¹⁰ (Sternberg & Williams, 1998:17-18)

se eie idees en soms beperkinge rakende intelligensie. Elke keuse van 'n opvoeder reflekteer op 'n bepaalde manier 'n idee rakende leer.

Ek kan dieselfde sê van kreatiewe skryfonderrig. Die onderrig van kreatiewe skryfwerk is beperk tot die opvoeder se eie idees (en in dié geval veral beperkinge) rakende die begrip van konsepte soos kreatiwiteit, verbeelding en kreatiewe skryfwerk. 'n Dosent van my het altyd gesê dat 'n opvoeder dít onderrig wat hy/sy goed verstaan. Hoe waar is sy stelling nie in hierdie geval nie? Ek kon nie help om amper dadelik te gaan lees aan die twee legendes se werk waarvan Mevrouw my vertel het nie. Wat ek ontdek het, is dat daar beslis verskeie maniere bestaan om na intelligensie te kyk¹¹¹.

Ek maak vir 'n oomblik my dagboek toe en flip die laptop skerm oop. Ek kyk vas in die laaste aanhaling wat ek gelees het. Dit lees:

“Intelligence is not a static reality that is fixed at birth. It is a dynamic, ever-growing changing reality throughout one’s life. Intelligence can be improved, expanded and amplified.”

Ek huiwer 'n oomblik ... en sit dan die laptop oop op die swaai-arm van my bed neer. Ek het 'n gevoel ek gaan nog baie lees, maar vir nou stoot ek dit 'n entjie van my af weg.



Dagboek, dis 'n gepaste aanhaling van Lazear¹¹². Al die inligting oor intelligensie dui aan dat vir die oorgrote meerderheid van die vorige eeu, alle idees en definisies oor intelligensie deur sielkundiges afgelei is van statistiese analyses van kort-antwoord toetsinge¹¹³. In sy boek *Frames of Mind*, het Gardner¹¹⁴ (teenstrydig met alle vorige teorieë) geargumenteer dat hierdie instrumente en metodes

¹¹¹ Sternberg & Williams, 1998:18

¹¹² Lazear, 1991:83

¹¹³ Carroll, 1993

nie die menslike probleemoplossingsvermoëns gepas kon vasvang nie. In plaas daarvan om intelligensie in terme van prestasies gebaseer op kognitiewe toetsinge te beskou, definieer Gardner¹¹⁵ intelligensie as die vermoë om probleme op te los. Nou, die oplossing van probleme kan op meer as een wyse geskied. Hiervolgens het alle mense meervoudige en relatiewe onafhanklike denkvermoëns waarmee hulle probleme kan oplos¹¹⁶. In stede van een intelligensie, argumenteer Gardner¹¹⁷ dat elke mens verskeie intelligensies het en dat elkeen se kombinasie van intelligensie verskil.

Die fokus liewe Dagboek, is dus op verskeie maniere van intelligent wees, eerder as op die tradisionele siening van minder en meer intelligente leerders. In 'n artikel, identifiseer Gardner¹¹⁸ 8 verskeie intelligensies.

Terloops, ek dink ek is 'n visueel-ruimtelike leerder volgens Gardner se teorie van meervoudige intelligensie.

Ek trek die swaai-arm wat ek nou-nou weggestoot het nader, om verder op die laptop te lees.

¹¹⁴ Gardner, 1983

¹¹⁵ Gardner, 1983

¹¹⁶ Gardner, 1991

¹¹⁷ Gardner, 1993

¹¹⁸ Gardner, 1983

Tabel 1: Meervoudige Intelligensies¹¹⁹

Intelligensie	Eienskap	Aktiwiteite
Linguisties	Hierdie leerders kommunikeer en maak sin van hul wêreld deur middel van taal. Onthou name, plekke en datums, betekenis en fyner nuanses; taalvaardig en –kreatief; sensitief vir klanke en ritme van woorde, geniet taalreëls.	Lees, skryf, stories vertel, debatvoering, poësie, woordspel, humor, idioom en gesegdes, ironie, limerieke, instruksies, nuwe woordeskat.
Logies-wiskundig	Hierdie leerders maak gebruik van abstrakte verhoudinge en hou daarvan om ‘n logiese antwoord op ‘n gegewe probleem te bied. Proefnemings, redeneer, getalle, vrae vra, ondersoek van logiese patrone en verhoudings. Probleemoplossingstake, vermoë om abstrak te dink.	Produksie van grafieke, kaarte en diagramme, getallespel, probleme, toets hipoteses, voorspel oorsaak en gevolg van gebeure, verslae, analise van karakters en verhoudings, patrone, veralgemenings en stereotipes, evalueer, vergelyk, ontsyfer kodes en simbole, prioritiseer.
Visueel-ruimtelik	Hierdie leerders neem visuele en ruimtelike informasie waar, transformeer dit tot inligting en herskep visuele beelde vir die geheue. Teken, bou, ontwerp, skep, kyk na prente en rolprente, speel met masjiene. Visualisering, lees van kaarte en diagramme, skaak. Sensitief vir kleur, lyn, vorm, tekstuur, ruimtelike oriëntering.	Visuele opsomming en vloeikaarte, ontwerpe, flitskaarte, visuele raaisels, 3-D modelle, kuns, collages, strokies, verbeeldingspel, kleur, video’s, rekenaarprogramme, bordspel, visualisering, plakkate, advertensies, décor, kleredrag en agtergrond van verhaal.
Musikaal	Hierdie leerders skep, kommunikeer en	Sing, “rap”, klankspel, luisteraktiwiteite,

¹¹⁹ Kruger, 2006:410; Gardner, 1991; Sternberg & Williams, 1998:20; Torrance, 2003; Van den Berg, 2004

	<p>maak sin van hul wêrelde deur gebruik te maak van musiek.</p> <p>Kan maklik geluide, deuntjies, toonhoogtes, vibrasies en ritmes herken. Bespeel musiekinstrumente. Toon sensitiwiteit vir gemoedstoestande. Sterk ouditiewe diskriminasievermoë.</p>	<p>praatkore, driloefeninge, dans en ritme, agtergrondmusiek, skep en uitvoering van musiek, poëtiese ritmepatrone.</p>
Liggaamlik-kinesteties	<p>Hierdie leerders maak gebruik van hul liggame om produkte te skep en probleme op te los.</p> <p>Rondbeweeg, aanraking, praat, gebruik en begrip van lyftaal, dinge doen. Fisiese aktiwiteite soos sport, dans, toneelspel, en handwerk. Koördinasie tussen brein en liggaam, balans, soepelheid, sintuiglike sensitiwiteit, sterk liggaamsbewustheid.</p>	<p>Dramatiseer, rolspel, mimiek, nabootsing van karakters, speletjies, fisiese versameling van inligting, fotografiese safari's, skattejag, blok- en balspele.</p>
Interpersoonlik	<p>Hierdie leerders neem ander se gevoelens in ag en herken intensies.</p> <p>Vaardighede om in 'n groep te werk, oplos van konfliktsituasies, hulpvaardig, wye vriendekring, gesels, verstaan en lei mense, is goed met organiseer, kommunikeer maklik. Sensitief vir ander se liggaamstaal, sosiaal aanpasbaar.</p>	<p>Groepsgesprek en koöperatiewe leer, leierskapsontwikkeling, simulaties, penmaats, portuuronderrig, begrip vir konflik, gevoelens en perspektiewe en/of motiewe van karakters, rolle, strategieë vir groepwerk, storiekettings en –legkaarte, interkulturele interaksie.</p>
Intrapersoonlik	<p>Leerders onderskei tussen hul eie gevoelens en bou akkurate kognitiewe modelle van hulself. Sodoende kan hul besluite rakende hul eie lewens maak.</p> <p>Volg eie belangstellings op, werk graag alleen, fokus op eie gevoelens, drome,</p>	<p>Joernaal, refleksie en metakognitiewe take, houdings en waardes, navorsing, stillees, identifikasie met karakters, outobiografieë, poësie, simboliese en metaforiese denke.</p>

	instinkte en doelwitte. Oorspronklike denker, reflekteer graag. Introperspektief, selfdissipline.	
Naturalisties	<p>Hierdie leerders maak sin van hul wêreld deur die natuur.</p> <p>Sensitief vir natuur (plant, klimaat, rots en diere), herken en klassifiseer lewende dinge, perspektief op ekologie en omgewing, wetenskaplike en biologiese prosesse.</p>	<p>Klassifiseer, kategorisering van sisteme, buitelig-uitstappies & -aktiwiteite, eksperimente, kook en bak, versamelings, stories van diere, ekologiese gebeure.</p>



As daar nou een iets is waarna ek verlang, dan is dit my *printertjie*. Om dinge met die hand uit te skryf, werk nou maar net nie vir my nie. Aan die anderkant, as 'n mens nie anders kan nie, dan moet jy maar. Ek plak die volgende gedeelte wat vir my ongelooflik interessant was in. Jammer vir die koffievlekke, Dagboek ... dit was 'n ongeluk!



Tradisionele konsepte van intelligensie is die siening dat intelligensie staties is en dieselfde bly in alle situasies (Herrnstein & Murray, 1994). Gardner (1993) beskou egter hierdie agt intelligensies as onderrigbaar en as 'n resultaat van konstante interaksie tussen biologiese- en omgewingsfaktore. 'n Meer moderne aanslag tot die konsep van intelligensie bewys dat leer en probleemoplossing in die samelewing en buite die mure van die skool, altyd gekontekstualiseerd is. Gardner (1999: 20) voer aan: "...to teach for understanding, [is] to prepare individuals for the world beyond school..."

Vervolgens kan geen intelligensie in isolasie ten opsigte van 'n konteks bestaan nie. Verskeie situasies benodig verskillende intelligensies. Gardner (1993) voer verder aan dat geen intelligensie in isolasie van 'n ander intelligensie kan bestaan nie. Alle probleme, take, rolle en produkte in die samelewing maak staat op 'n kombinasie van intelligensies, selfs al is een of meer intelligensie meer prominent in 'n gegewe situasie. Die teorie van meervoudige intelligensie bied aan elke leerder die geleentheid om doelbewus te fokus op dit waarin hulle uitblink.

Stenberg (2003: 330) ondersteun bogenoemde stelling en voer aan: "...when students are taught in a way that fits how they think, they do better in school." Ongelukkig het bitter min skole, opvoeders en handboeke ook hierdie geleentheid om leerders tot voordeel van elke individu meervoudig te onderrig, aangegryp. Die meervoudige intelligensie-teorie van Gardner is uiters bruikbaar in die ontwikkeling van leerders se kritiese en kreatiewe denke (Van den Berg, 2004: 44),

aangesien dit 'n basis bied vir die ontwikkeling van onderrigstrategieë rondom die gebruik of inspanning van kreatiewe taaluitinge. Die teorie vorm 'n verwysingsraamwerk eerstens vir leerders se denke en tweedens vir opvoeders, hoe om leerders te onderrig om meer reflektief en eksplisiet rakende die opvoedkundige keuses wat hulle maak, te raak. Ridge (1998:34) ondersteun en is van mening dat die meervoudige intelligensie-teorie voorsiening maak vir ryker en meer relevante leerervarings wat leerders se ware vermoëns tot die reg laat kom. Kruger (2008:16) is van mening dat hierdie teorie veral op die sensitiwiteit van opvoeders ten opsigte van die verskeidenheid maniere wat gebruik kan word om probleme op te los, berus.



Hierdie gedeelte is veral belangrik, Dagboek, want hiervolgens is dit duidelik dat leerders deur middel van verhoogde intelligensiedeelneme met behulp van die opvoeder, aktiewe deelnemers aan die ontwikkeling van hul kreatiewe skryfvermoëns kan word. Hierdie tipe onderrig stel leerders in staat om hul emosies in die proses te respekteer en te kanaliseer in die ontwikkeling en skepping van 'n oorspronklike skryfstuk, net soos emosies in die Paarl gebruik is om 'n ervaring aan leerders te bied sodat skryf kon plaasvind.

Die implikasies verbonde aan hierdie teorie, is vir my tweeledig. Die leerders word in 'n posisie geplaas waar hulle verantwoordelikheid aanvaar en beheer neem van hul eie leerproses en probleemoplossingsvaardighede¹²⁰, en opvoeders moet leerders se sterk-

¹²⁰ Prescott, 2001

sowel as swakpunte en hul belangstellinge goed ken¹²¹. Meervoudige intelligensies gee dus aanleiding tot onderrig wat op meervoudige wyses aangebied word om elke leerder die geleentheid te gun om tot sy/haar volle potensiaal te presteer.

Op hierdie wyse, Dagboek, word leerders in staat gestel om voorstellinge te verstaan en hul gedagtes en konsepte op meer as een wyse te verduidelik¹²². Kreatiwiteit lê opgesluit in die wyse waarop die intelligensies gebruik word en die potensiaal om uitdrukking te gee aan kreatiwiteit, is gevolglik eindeloos. Ek's baie opgewonde hieroor, want hierdie teorie is in duidelike ooreenstemming met wat die Departement van Onderwys verlang wanneer hulle praat oor die konsep van kwaliteit opvoeding, opvoeding wat gemik is op die bemeestering van kennis en vaardighede, op 'n toepaslike ontwikkelings- en intelligensievlak vir elke leerder.

Nog 'n interessante ding het gebeur. Terwyl ek nou-nou op die net was, het 'n outomatiese *link* na breingebaseerde leer oopgemaak. Nooit het ek gedink dat dit enigsins verband hou met die skryfproses nie. Dit wys jou !!! Ek kon gedeeltes van die dokument *save* en het 'n paar van my eie aantekeninge daaroor gemaak.

Ek maak die rekenaarskerm weer oop om na die paar paragrawe waaraan ek in Word gewerk het te loer.

¹²¹ Sternberg & Williams, 1998

¹²² Sternberg & Williams, 1998

Breingebaseerde leer

Ter inleiding:

“Today’s problems cannot be solved with yesterday’s thinking.”

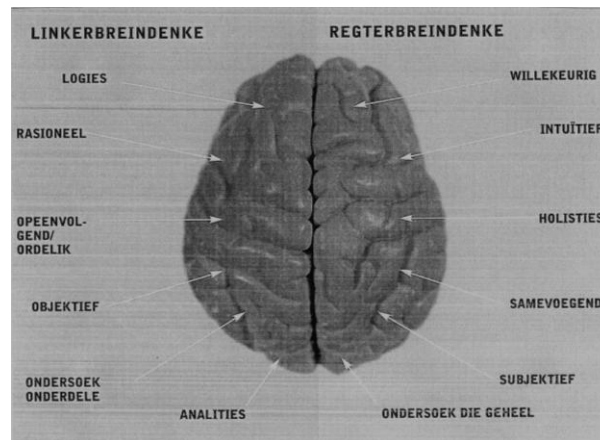
Albert Einstein (in Jensen, 2005:19)

Die brein is ‘n dinamiese, opportunistiese, patroonvormende, self-organiserende sisteem van sisteme (Jensen, 2005:13). Hierdie sisteem van sisteme, word beheer en bestuur deur ervaringe en komplekse prosesse en is konstant besig om jou gevoelens, jou denke en aksies deur elektriese en chemiese veranderinge te bly verander. Hierdie veranderinge is altyd doelgerig (Jensen, 2005:13).

Linkerbrein versus Regterbrein

Wetenskaplike toetse oor tyd heen, het bewys dat die menslike brein uit twee helftes bestaan, waarvan elk verantwoordelik is vir verskillende funksies en voorkeure. Dit is egter volgens Jensen (2000:17) ‘n ooreenvoering om ‘n individu te klassifiseer as ‘n regter- of linkerbrein persoon. Geen persoon kan totaal ‘n linker- of regterbrein persoon wees nie; intendeel ons is almal heelbreinmense wat beide hemisfere kan en moet ontwikkel.

Figuur 1: Die verskil tussen linker- en regterbreindenke



(Allen, 2005:8-9)

Vir 'n oomblik maak ek die rekenaarskerm toe, terwyl wat ek so pas weer gelees het by my insink.



Liewe Dagboek, alhoewel Caine en Caine¹²³ nie na areas verwys waar die stelling van Jensen¹²⁴ implikasies vir opvoeders inhou nie, is ek oortuig dat daar grootskaalse implikasies, juis as gevolg van die nuwe kennis ten opsigte van die linker- en regterbrein aktiwiteite en spesifiek, in die volgende areas is:

- a.) die kurrikulum;
- b.) opvoeders se wyse van instruksie;
- c.) aktiwiteite wat aangebied word; en
- d.) die assessering van leerders se werk.

In fact, hierdie vier aspekte en die konsep van linkerbrein versus regterbrein, het 'n invloed op die vooraf ontwikkeling van die skryfaktiwiteite wat ek aanbied, sowel as tydens die implementering van die program. As ek nou terugdink, het die leerders gesukkel met regterbrein tipe aktiwiteite ... en dis grootliks omdat skole in Suid-Afrika hoofsaaklik gefokus is op linkerbreinaktiwiteit en -ontwikkeling, wat met die Wiskunde, Wetenskappe en Tale as leerareas gedryf word¹²⁵.

Ek tilt weer die skerm oop om die laaste paragraaf klaar te lees ...

¹²³ Caine & Caine, 1991

¹²⁴ Jensen, 2000:17

¹²⁵ Allen, 2005:8-9

Die helftes van die brein kan onderverdeel word in vier fundamentele konstrukte van breindominansie, wat die wyses waarop individuele leer, dink, verstaan en uiting gee aan handeling en gedagtes, verklaar word. Die regterbrein is geïdentifiseer as die helfte waar kreatiwiteit en kreatiewe idees ontstaan. Hierdie helfte fokus op estetika, gevoelens, intuïsie en is subjektief van aard en holisties ingestel om na die groter prentjie te kyk (Jensen, 2005:14). Die linkerbrein hierteenoor, is die dryfveer agter rasionaliteit, logika en die analyses wat individue maak (Jensen, 2005:13). Gevolglik, is hierdie helfte objektief van aard en kyk na gedeeltes van die groter prentjie. Alhoewel die regterbrein die kreatiewe idees huisves, het ons logiese en analitiese vermoë nodig om nuwe idees met die praktyk te verbind en gedagtes werkbaar te maak.

Tabel 2: Funksies en aktiwiteite van die onderskeie linker- en regterhemisfere van die brein.

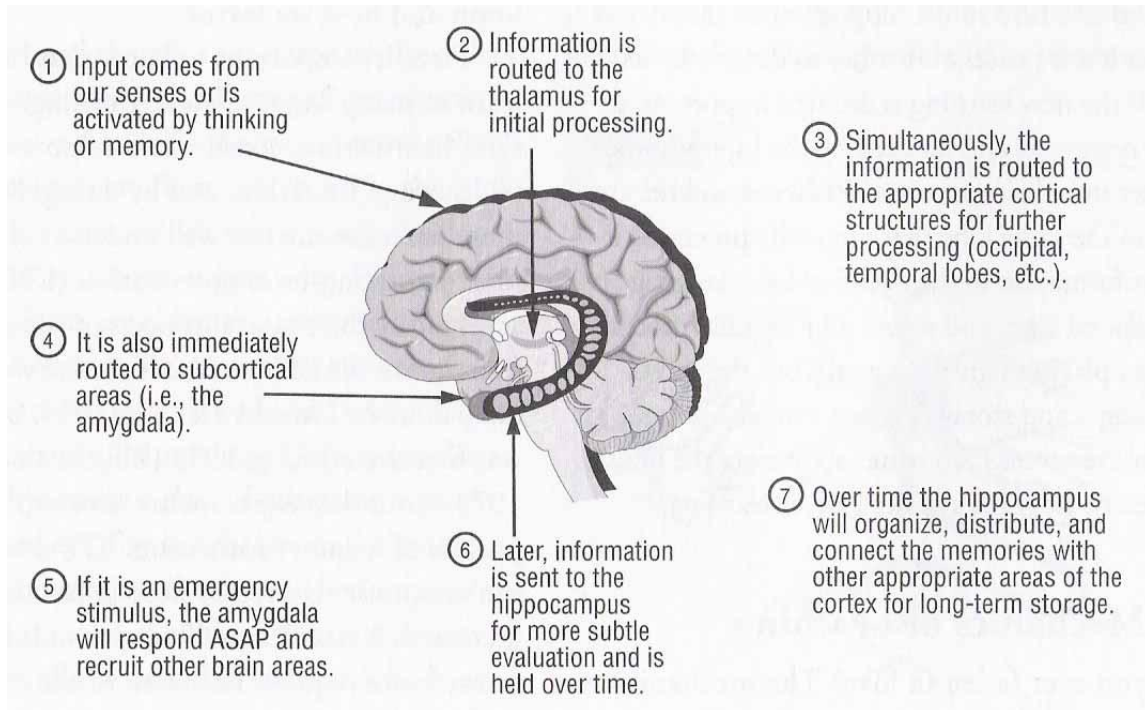
Linkerhemisferiese Aktiwiteit	Regterhemisferiese Aktiwiteit
Taal (spelling en taalreëls), kyk na detail, logies, liefde vir getalle, liniêre denke (stap vir stap ingestel), analities (kan dinge in detail uitmekaar haal), reëls en regulasies, geniet struktuur (skep struktuur indien daar nie is nie), tegnieke is belangrik, rasioneel van aard, tydsgebonde, goed met name en formules, ingestel op die toekoms, kan lees en stilsit.	Ritme, musiek, prente (visuele), dagdromery, kreatief, kan nie lank konsentreer nie – raak oorweldig, kleur, patrone, goeie verbeelding, kreatief in taal en taalgebruik (goeie stories, maar taalstruktuur nie altyd so effektief nie), dink in prente, meer teoreties (subjektief), mensgeoriënteerd, hou nie van reëls nie, intuïsie, hou van grys areas, ingestel op nou, innoverend, dink 3-D, kinestetiese leerders, onthou gesigte eerder as name, hou van vorms meer as formules.

(Cilliers, 2008; Jensen, 2005:13)



'n Uiteers interessante verskynsel vir my, liewe Dagboek, was die ongelooflike groot mate waarin die kreatiewe skryfproses soveel ooreenstem met hoe die brein nuwe inligting leer. Daar was 'n skets in die oorspronklike artikel wat my laat dink het aan my eie skryfmodel. Ek gaan dit vir jou probeer skets:

Figuur 2: Hoe die brein nuwe inligting leer.



(Jensen, 2005:15)

So, invoer na die brein¹²⁶, geskied deur die vyf sinne of word intern gegenereer deur verbeelding en/of refleksie (nommer 1). Die eerste fase van my kreatiewe skryfonderrigmodel¹²⁷ (-proses), is stimulasie, wat fokus op 'n sinuiglike waarneming, 'n ervaring en die aktivering van die verbeelding van leerders.

In nommers 2, 3, 4 en 5, word kognitiewe interpretasies en verdere prosessering bewerkstellig deur 'n verskeidenheid van gespesialiseerde dele van die brein¹²⁸. Nommer 6 stel 'n inkubasieperiode voor, waar inligting selfs oor 'n langer tydperk gestoor word en teruggehou word, totdat die gepaste gebruik daarvan sigself voordoet. Die tweede fase van my kreatiewe skryfonderrigmodel (-proses) wat hiermee gepaard gaan, het grootliks

¹²⁶ Jensen, 2005:16

¹²⁷ Kreatiewe skryfonderrigmodel: Verwys na bladsy 123 van die verhandeling

¹²⁸ Jensen, 2005:15

te make met inligtingsverwerking, waar kennis gemaak word met die organisering van inligting, 'n inkubasie-periode, illuminasie, herorganisering en verdere skepping of skryf, sou die gepaste geleentheid daarvoor sigself voordoën.

...en dan in nommer 7, maak die brein bepaalde konneksies wat georganiseer word met ander gepaste areas. Liewe Dagboek, ek is oortuig dat hierdie proses nie sonder refleksie, 'n tipe van beoordeling van wat om te hou, kan geskied nie. Die derde fase van my kreatiewe skryfonderrigmodel (-proses) fokus ooreenstemmend op verifikasie van inligting wat deur middel van refleksie en 'n mate van terugskouing geskied, voordat veranderinge en aksies kan plaasvind.

Dit was tot dusver 'n lang dag, ek groet eers nadat ek die sweet van my voorkop afgevee het. Sjoel

Skedush* **A**

Vir die leser in kort:

Hierdie afdeling verduidelik konsepte soos: kreatiwiteit, verbeelding, ervaringsleer, konstruktivisme, meervoudige intelligensie en breingebaseerde leer aan die hand van 'n narratiewe vertelling. Hierdie vertelling sluit dialoog-gesprekke oor die bogenoemde aspekte met kenners in en maak gebruik van ander konvensies soos sms'e, e-pos, die koerant as bron en dagboekinskrywings. Die gebruik van 'n kombinasie van die bogenoemde konvensies, verseker dat alle tekste (visueel sowel as geskrewe gedeeltes) in meer as een formaat bydra tot die hoofdoenskap van die primêre teks. Die leser word blootgestel aan tegniese sowel as visuele partekste wat die narratief steun.

Dagboekinskrywings word gebruik om eksplisiet en krities te reflekteer oor 'n bepaalde aspek. Die leser is dus die heeltid bewus en deel van die navorser se gedagtegang. Die navorser

bespreek 'n eerste skryfervaring op skool en 'n kreatiewe skryfonderrigmodel word gebore. 14
Redes vir kreatiewe skryfonderrig word aangevoer.

Afdeling C

Die tweede skryfonderrigervaring en 'n boek vir/van die leerders.

(Fase 2 & 3)

Baie maande later ...

Die botaniese tuin is pragtig hierdie tyd van die jaar ... in die hartjie van die winter. Daar's 'n spesifieke boom, vergroei met ivy ... waar ek altyd uitkyk vir 'n sitplekkie onder die reus. Ek's te vroeg vir die afspraak, wat my die tyd gee om dit alles in te neem, in te asem, selfs in te drink saam met die koppie tee wat die kelner voor my neergesit het. Ek haal my skootrekenaar uit. Die file waarna ek soek is 'n gedeelte wat ek vir Meneer moes voorberei vir vandag. Die M is uiteindelik in 'n laaste fase ... een maand voor ingeetyd. Ek kry dit onder die folder wat ek daarvoor geskep het. Kliek op ... Tesis Take 1 ... en kliek op ... Stellenbosch Navorsingsgeleentheid nommer 2. Dit maak oop:

Wat die konteks en agtergrond van navorsing nommer twee betref, die volgende:

Die tweede navorsingsgeleentheid het baie uitdagings gebied. Die skryfwerkswinkel te Paarl se aktiwiteite en verloop sou moes aangepas word om in 'n gewone Afrikaanse klasperiode te kon afspeel. Dit was nie te sê dat die sukses van die werkswinkel in die skool herhaal sou kon word nie. Soos Praitis (2006:4) tereg sê, is tradisionele werkswinkels en die formaat daarvan nie altyd effektief in die kreatiewe skryfklaskamer nie. Die klasgetalle sou groter wees en alle leerders met wisselende vermoë, elk op hul eie vlak en met hul eie verwysingsraamwerk, sou deelneem. Hierteenoor, was die leerders van die werkswinkel in die Paarl, soos die uitnodiging lui, leerders wat 'n liefde vir die taal het en reeds

bewys gelewer of belangstelling getoon het in kreatiewe skryf. Pedagogies gesproke, moes ek aanpassings maak ten opsigte van die aanbiedingstrategieë, aktiwiteite en programverloop.

Ek maak vir 'n oomblik die skerm toe, terwyl ek my gedagtes vrye teuels gee. Ek dink weer aan hoe dit alles begin het ...

Na die verloop van die werkswinkel, het ek begin wonder wat van die Paarl-skryfgeleentheid ook waar sou wees vir kreatiewe skryf in skole en in die klaskamer. Daar was 'n paar sterk vermoedens oor skryf in skole, maar dis al wat hulle was. Ek was op daardie stadium betrokke by Laerskool Stellenbosch as 'n assistent vir die senior- en intermêdiere fase opvoeders, en is vertrou as Graadhoof vir die leerarea Wiskunde (Graad 6). Ek het gesels met meneer Stanley oor die moontlikheid van navorsingsgeleenthede by die skool. Hy was dit eens dat dit 'n wonderlike geleentheid bied om die werkswinkel te toets in 'n skoolopset. Alhoewel die navorsingsgeleentheid 'n moontlikheid was, was ek onseker oor die rigting wat die verhandeling daarna sou inslaan. Ek onthou dat dit vir 'n rukkie gevoel het asof die geleentheid vir navorsing daar was en ek het vrae gehad waarom ek wonder, maar wat die doel van die hele studie sou wees, was onseker. Om die navorsing dus te doen net om navorsing te doen, was sinneloos.

'n Tweede gesprek met meneer Stanley het die moontlikheid van 'n opvolgwerkswinkel na die afloop van navorsing in die laerskool gebied. Hierdie voorstel het my opgewonde gemaak, omdat die navorsing en ook die studie 'n spesifieke doel sou hê en 'n baie spesifieke rigting sou inslaan. Die doel hiermee was drieledig. Eerstens, om taalopvoeders bewus te maak van kreatiewe skryf en hul te laat ervaar wat leerders gedurende hierdie werksinkels ervaar. Tweedens, om taalopvoeders te bemagtig en te ontwikkel as aanbieders van werklike kreatiewe skryfgeleenthede en derdens, om taalopvoeders lus te maak om skryfaktiwiteite met hul leerders op 'n nuwe wyse aan te pak, waar hulle waarlik kreatiewe skryf onderrig.

Ek maak weer die skerm oop om verder te lees:

'n Gesprek is gevoer met die vakhoof van Afrikaans by die laerskool, om voelers uit te steek en uit te vind of sy (sowel as die hoof) te vinde sou wees om toestemming te verleen vir navorsing en

skryfgeleenthede met die leerders, indien ‘n navorsingsvoorstel goedgekeur en toestemming van die Departement ontvang sou word. Sy was opgewonde en nuuskierig oor die moontlikheid. Die voorstel is goedgekeur. Aansoek om toestemming vir navorsing is ook goedgekeur deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement¹²⁹ en ‘n afspraak is gemaak by die skoolhoof, waar ek die navorsing en my doel daarmee verduidelik het. ‘n Toestemmingsbrief¹³⁰ is onderteken, waar die hoof, sowel as sy Afrikaanse vakhoof, hul volle ondersteuning aan die navorsing verleen het. Die formaliteite is afgehandel en die navorsing kon begin.

‘n Tweede afspraak is gereël met die Afrikaanse vakhoof, waar ‘n moontlike plan van aksie bespreek is. Saam is ‘n program¹³¹ uitgewerk wat op ‘n rotasiebasis drie skryfgeleenthede met elke Graad 7 groep van ongeveer 28 leerders per klas vir my sou gee. Oor ‘n tydperk van een maand, sou ek al 74 Graad 7-leerders gesien het in drie kontaksessies vir elke groep. Hierdie rotasiebasis sou ook die Juffrou tegemoet kom en verseker dat sy nie te veel tyd met haar leerders verloor nie. Nadat die datums ‘n redelike tyd vooruit beplan is, kon ek verder gaan dink aan die praktiese implikasies en veranderinge wat gemaak moes word, om die werkswinkelkonsep in die klaskamer te laat vlot. ‘n Dringende behoefte het by my ontstaan om iets meer van net die blote navorsing te maak, maar wat daardie presiese iets sou wees, het my ontbreek. In my agterkop, met die wete dat daar ‘n moontlikheid vir ‘n werkswinkel met opvoeders sou wees, was ‘n bekommernis. Ek het nie geweet hoe opvoeders sou reageer op hierdie kreatiewe skryfsessies nie en ek wou nie gehad het dat dit as “tydmors” soos soveel ander klusterbyeenkomste of opleidingssessies gesien moes word nie. Op ‘n groot manier het ek geweet dat my navorsing iets konkreet kortkom, iets wat opvoeders sou oortuig en laat dieper dink oor die wyse waarop hul kreatiewe skryfwerk onderrig.

Ek kry lag as ek nou dink aan hoe daardie iets wat my studie toe kortgekom het, sonder my wete sommer so na my toe aangekom het. Dit was een Saterdagoggend met die lees van Die Kleinburger, waar ek afgekom het op ‘n berig waar ‘n biblioteekonderwyseres van Montagu ‘n leesprojek by hul skool geloods het, in die poging om leerders te motiveer om te lees. Vir die

¹²⁹ Addendum V: WKOD Toestemming vir navorsing

¹³⁰ Addendum W: Toestemmingsbrief aan skoolhoof

¹³¹ Addendum X: Program vir skryfgeleenthede – Laerskool Stellenbosch

leesprojek het die leerders kort storietjies geskryf en dit in hul eie handgemaakte boekies saamgestel.

Onmiddellik het ek besef dat 'n boek die konkrete iets sou wees wat my projek vlerke sou gee. Groot was my opwinding toe die berig die kontakbesonderhede van Rache Myburgh bekend gemaak het. Na deeglike oorweging, het ek besluit om haar te bel om meer uit te vind van die projek.

Ek onthou die eerste telefoongesprek. My hart het in my keel gesit. Sou sy haar projek met my deel? Ek het in my kar geklim en McDonalds toe gery. Daar was net te veel in-en-uit verkeer in my koshuiskamer om 'n rustige gesprek te voer. Sy het opgetel:

“Hallo, Rache wat praat.”

Ek het nie geweet of ek moes tannie of mevrou sê nie ... maar sy was gaaf en het my gerusgestel. Tydens ons gesprek het Rache verduidelik dat die skryfproses in hulle projek geen aandag geniet het nie. Hulle fokus was op die fisiese samestelling van 'n boek en die stories wat wel daarin voorgekom het, het per toeval gebeur om inhoud aan die boekies te verskaf. Die fokus was op die samestelling van 'n boek, kodenommers, inhoudsopgawes, bedankings, inligting oor die skrywer, 'n aantreklike voorblad, en so meer. Sy het vertel hoe daar geld ingesamel is vir die projek om die materiaal vir die maak van die boekies te kon bekostig, deur ou klere te verkoop en markdae te hou. Ek het soveel vrae gehad oor hul proses, dat ons verdere kontakbesonderhede uitgeruil het. Na afloop van die gesprek het ek hierdie vrae gerig in 'n e-pos. Ek was oortuig dat hierdie projek ewe goed kon werk as 'n skryfprojek, waar die fokus verskuif sou wees van die fisiese leesboek, na die storie, die verhaal in die boek. Die boek sou 'n eindproduk van 'n veel groter proses wees.

Intussen het Rache gereageer op my e-pos aan die hand van 'n brief waarin sy al die antwoorde op my vrae gebied het en selfs beter, 'n week later is die voorbeelde van haar leerders se skryfboekies met 'n vriendin en kollega by die laerskool vir my saamgestuur. Die boekies was handgemaak en pragtig¹³².

¹³² Addendum Y: E-pos voorbeeld aan Rache

Ek tilt weer die skerm oop. Die horlosie in die regterhoekie sê dis 10:47. Nog 13 minute. Ek lees verder:

Net voor die aanvang van die eerste skryfsessie met die leerders, het ek met die vakhoof gereël om ‘n gesprek met die leerders van die eerste groep wat as proefkonlyne sou dien, te voer oor die navorsing en die boekprojek wat daarop sou volg. Hierdie gesprek is herhaal met elk van die ander twee Graad 7-groepe leerders, telkens een week voor die betrokke groep se beurt. Tydens hierdie gesprek het ek vir die leerders vertel waarmee ek besig is, vir hulle Rache se boekies gewys as motivering en hulle behoorlik lus gemaak vir skryf. Die nuus van ‘n boekprojek het al die leerders opgewonde gehad. Ek het verduidelik dat na afloop van die kontakssessies met al 74 leerders ‘n skryfgroep van dertig leerders gekies sou word wat aan die boekprojek sou deelneem. Hierdie groep van dertig sou leerders insluit wat volgens die vakhoof kán skryf, leerders wat nê kan skryf nie, leerders vanuit beide geslagte, vanuit enige ras, klas en agtergrond, om so ‘n diverse navorsingsgroep moontlik te verseker.

Daar is vir die leerders mooi laat verstaan dat elkeen van hulle ‘n vrywilliger in hierdie navorsingsproses is en dat deelname geensins verplig word nie. Daar sou ook geen ander klasse tydens daardie spesifieke periode wees nie, wat beteken het dat leerders selfs buite kon speel – sou hulle nie wou deelneem nie. Hierna is die rooster¹³³ uitgedeel wat die datums en tye van hul kontakssessies aangedui het, sowel as ‘n deelnamevorm¹³⁴ wat hulle kon huis toe vat, deurkyk en moes onderteken indien hulle wou deelneem. Met die eerste kontakssessie is die vorms van die leerders wat wou deelneem, ingeneem. Groot was my verbasing toe elke liewe een van die leerders hul vorms terugbring en sê dat hul graag wil deelneem. Vir al die kreatiewe skryfsessies, is die ondergrondse kunslokaal gebruik, grootliks as gevolg van die beskikbare ruimte, die atmosfeer en die gerieflike uitpak van die materiaal wat voor die tyd kon gebeur en dus verhoed dat ander klasse ontwig word deur ekstra tyd in beslag te neem.

My gedagtes dwaal weer vir ‘n oomblik af. Ek en Meneer moet vandag gesels oor die gebeure van die skryfgeleenthede. Ek dink vir praktiese doeleindes en om herhaling te voorkom, gaan ek slegs die verloop van die drie kreatiewe skryfsessie vir een van die groepe met Meneer bespreek. Die

¹³³ Verwys na Addendum X: Program vir skryfgeleenthede – Laerskool Stellenbosch

¹³⁴ Addendum Z: Deelnamevorm – Laerskool Stellenbosch

programverloop van die skryfsessies was dieselfde vir al die groepe, maar die ervarings wat daaruit spruit, kan onmoontlik dieselfde wees, toegeskryf aan menslike veranderlikes. Die belangrike insidente of voorbeelde uit die ander groepe kan ek maklik uitlig of na verwys, indien nodig.



“Hallo Anmar.”

“O, halo Meneer, ekskuus ek het Meneer glad nie gesien nie.”

“Lekker verdiep?”

“Hierdie plek het nou maar eenmaal die gewoonte om jou gedagtes te laat verdwaal ... en dis ‘n goeie ding, Meneer.”

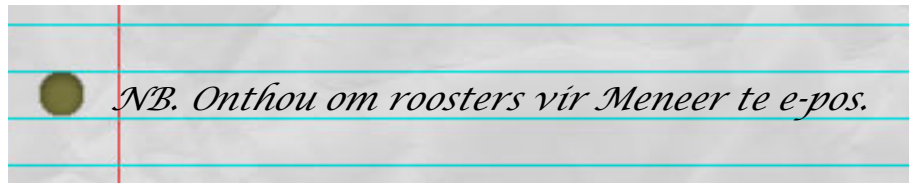
Hy knik instemmend. Die glimlag op sy gesig verklap dat hy nes ek ook al ‘n paar gedagte-verdwaal oomblikke hier in die tuin beleef het.

“Ek het jou e-pos gekry rakende die ondersteunende teorieë vir jou studie, dankie daarvoor.

Is jy reg om my meer van die skryfgeleenthede te vertel?”

“Ek is Meneer, en ek het foto’s saamgebring, maar voordat ons begin, wil ek net ‘n nota maak voordat ek vergeet om die roosters vir die skryfgeleenthede vir Meneer aan te stuur.”

Ek skribbel ‘n vinnige nota ...



Ok, vir die heel eerste ontmoeting met die leerders, het ek dit gepas gedink om die eerste dag se skrywe by die Paarl-geleentheid te herhaal.”

“... met aanpassings?”

Meneer se kritiese brein het hom na jare geleer om die gepaste vrae te vra as die tyd daarvoor reg is. Hy forseer jou om verder te dink, wyer te soek, meer te onthou en ryker te verwoord. Die tyd daarvoor is juis nou ...

“Ek moes aanpassings maak, want die tyd was heelwat minder as wat ek in die Paarl gehad het. Elke sessie was ‘n uur lank, dus gelykstaande aan hul gewone Afrikaanse periodes, so sommige van die aktiwiteite is uitgelaat en vervang met korter skryfaktiwiteite. Vir die meerderheid van die skryfgeleentheid het ek egter dieselfde opdragte, vrae en volgorde van aksies gebruik. Hier is collagefoto van die aksie, Meneer.

Terwyl ek my sin voltooi, skuif ek die foto oor die tafel ...



Collage: Verbeeldingstimulering: 4 Mei 2009 Laerskool Stellenbosch

Hy kyk aandagtig na die foto, voordat hy dit neersit en aantekeninge in sy logboek maak.

Ek moet ook vir Meneer die tabelle aanstuur wat die inligting bevat oor die materiaal wat gebruik is ...

Weer skribbel ek 'n vinnige nota ...



Ek was van die begin af geïnteresseerd om te sien hoe laerskoolleerders op hierdie tipe opdragte en skryfaktiwiteite sou reageer en of dit enigsins moontlik sou wees vir die aktiwiteite om oor ouderdomsgrense heen aangebied te word.”

“... en jou bevindinge?”

“Een ding is verseker, Meneer, ek het baie gou besef dat die skryfaktiwiteite nie ouderdomsgrense het nie.

Die leerders het vir elke skryfsessie na die kunslokaal van die skool beweeg, waar ek vooraf elkeen se skryfspasie met die gepaste materiaal voorberei het. Die twee belangrike reëls vir die verloop van die werkswinkel in die Paarl, het ook hier gegeld en ek het dit net voor die eerste skryfgeleentheid aan die leerders voorgehou.”

“Wat behels die reëls nou weer?”

“Eerstens, dat niemand mag gesels as ons besig is met die skryfsessies nie, vir die blote feit dat stimuli om te skryf die heeltid mondelings gegee word en as hulle dit mis, maak dit die skryfproses soveel armer; en tweedens, dat enigiets moontlik is in die skryfsessies. Alle onwerklikhede kan werklikhede word, hulle moet dit net glo, doen, skryf en laat gebeur.”

“Dis reg ja, ek onthou die een spesifieke sessie wat ek bygewoon het, was juis ‘n soortgelyke skryfgeleentheid.”

“Die bewoording en die wyse waarop ek die opdragte aan leerders stel, sal ek beslis weer moet gaan nadink oor.”

“Nadink in die sin van ...?”

“Wel, in die sin van hoe baie leerders die opdragte letterlik opgeneem het. Byvoorbeeld, as ek nou sommer met die deur in die huis kan val, Meneer. Vir die eerste skryfaktiwiteit, het ek weer die A-4 gekleurde fotobladsye wat aktuele voorstellings van plekke of mense bied, gebruik¹³⁵. Die leerders het twintig sekondes gehad om op te staan en by ‘n tafel twee foto’s te kom haal ‘wat met hulle praat’. Vir twee tot drie minute, was die uitdaging om aaneen te skryf, sonder om hul penne/potlode/kryte op te tel. Ek het die skryfproses aan die gang gesit deur van die volgende vrae gebruik te maak terwyl leerders skryf:

- Waar is jy op die oomblik?
- Wat maak jy daar?
- Hoe het jy daar gekom?
- Is dit vir jou ‘n lekker plek om te wees, met ander woorde geniet jy dit daar?
- Is jy alleen?
- Gaan jy of julle baie soontoe, of was dit net vir hierdie geleentheid?

¹³⁵ Verwys na Addendum I: Voorbeelde van A-4 gekleurde fotobladsye

- Hoe lank gaan jy of julle nog daar wees?

Die vrae is net soos by die Paarl met kort tussenposes aan die leerders gestel, om hulle te begelei in hul skryf.”

“Ok ... ja dis reg.” *Dit lyk of daar ‘n liggie aangaan.*

“Die leerders was aan die begin so versigtig dat dit wat hulle skryf verkeerd gaan wees dat hulle te bang was om ‘n eie interpretasie aan my opdragte te gee.”

“Byvoorbeeld ...?”

“ die skryf-sonder-om-jou-pen-op-te-tel-opdrag. My bedoeling was dat ek nie wou hê dat leerders te veel oor die opdrag moes dink nie, ‘n tipe vryskryf aktiwiteit, waar die leerders in so ‘n kort moontlike tydjie, soveel moontlike gedagtes op papier vasvang, sonder om idees te orden of te konsentreer op punktuasie en spelling. Ek dink nie leerders kry ooit die kans om vryskryf te beoefen nie, want hulle het letterlik geïnterpreteer dat hulle fisies nie hul penne of potlode mag optel nie. Alle letters en woorde is vas aanmekaar geskryf.”

Meneer kan nie help om sy kop te skud nie, voordat hy sê:

“Absoluut ongelooflik!”

“Ek het dit eers besef toe ek oor een van die leerders se skouers loer en hy sê: ‘Juffrou, dit is moeilik! Ek kry dit nie so lekker reg nie.’ Stilweg kon ek nie help om binne myself te lag vir die konsentrasie waarmee die taak aangepak is nie, maar terselfdertyd, Meneer, het ek besef dat dit ‘n bewys is van ons skoolstelsel en die manier waarop ons dinge doen.”

“Korrek, want skryfaktiwiteit is mos nie veronderstel om lekker te wees nie. Dit is inspanning oor wat skryf ek waar en hoe word dit geskryf.”

Sy sarkasme is druppelend en ek kan nie help om te lag nie.

“Presies soos Meneer daar sê. My vermoede dat kreatiewe skryf-onderrig in skole eintlik glad nie bestaan nie, het sterker begin word. Maar dis nog niks ... my vermoede is selfs nog sterker aangevuur toe ‘n leerder vanuit hierdie groep, met die aanvang van die periode, met haar taalhandboek by die kunsklas opdaag, waar sy geweet het dat ons kreatief gaan skryf.

Die leerders kon veral aan die begin van die eerste paar skryfaktiwiteite nie ophou vra: “Juffrou is dit reg?” “Juffrou mag ek ...?” “Juffrou kan ek ...?” “Juffrou wat was die vraag nou weer, ek wil net seker maak ...?” Dit was amper asof hulle nie vir hulself kon dink nie.”

“... en wat maak jy as leerders nie gereed is vir hierdie tipe skryfaktiwiteite nie?”

“Dis die ding, Meneer, hulle is gereed, hulle weet net nie hoe om dit wat hulle het te gebruik nie. Ons onderrig ‘n kurrikulum wat kritiese en kreatiewe besluitnemers tot gevolg moet hê. Leerders wat vir hulself moet kan dink en redeneer en inligting moet kan verwerk en organiseer om besluite daaruit en daarvolgens te neem. Hierdie ervaring was vir my ontstellend, want selfs al beweer ons ons onderrig leerders om kritiese en kreatiewe besluitnemers te wees, blyk dit of leerders nie ‘n oorgang kan maak nie ... en dit laat my wonder ... is dit die manier waarop ons onderrig wat die gebrek aan kreatiwiteit en vaardighede wat hiermee gepaardgaan aanvuur? Die formele taalbenadering onder die sluier van UGO, want dit werk? Onkunde dalk?

So, ek moes leerders dwing om die opdragte self te interpreteer sonder om vrae te vra om die heeltid seker te maak dat hulle reg is, deur telkens hul vrae te antwoord met “... enigiets is moontlik. ..” en “... hoe sien jy dit?”

“... kon jy agterkom dat jou verdraaide antwoorde op hul vrae enigsins ‘n effek gehad het?”

“Ek glo nogal dit het. Dit het stelselmatig beter gegaan namate die leerders besef het dat hulle nie antwoorde op hulle vrae gaan kry nie en die ruimte gegun word om hul eie

interpretasies te maak. Ek moes hulle egter eers lei om te beseftig dat enigiets werklik moontlik is. Wat ook vir my baie opvallend was, was die baie een-sin-antwoorde by die eerste skryfaktiwiteit met die fotoprent, waar ek die vrae: Waar is jy op die oomblik, wat maak jy daar? ensovoorts, gestel het. Ek dink dat leerders regtig nie geweet het hoe om hierdie skryfaktiwiteit te benader nie.”

“Jy moet onthou, Anmar, dat die oorgrote meerderheid van hul opvoeding hulle leer dat elke vraag ‘n regte antwoord het en dat daardie antwoord dikwels die enigste antwoord op die vraag is. Gevolglik het hulle niks meer te sê of te verduidelik nie. Juffrou vra ‘n vraag, ek gee die antwoord, punt.”

“Dis interessant dat Meneer dit noem. Een van die waarnemers het dieselfde opmerking gemaak. Dit het my laat dink oor hoe ek moontlik hierdie tipe ‘probleme’ van die begin af met die ander groepe kon uitskakel. ‘n Meer noukeurige woordkeuse by die opdragte met ‘n kort verduideliking sonder om te veel weg te gee, het nogal op die ou end ‘n groot verskil gemaak in die gemak en die wyse waarop die ander twee groepe die skryfaktiwiteite aangepak het.

Dit nou daar gelaat, Meneer, om terug te kom na die volgende skryfaktiwiteit. So skielik as wat die eerste skryfaktiwiteit begin het, is dit beeindig en moes leerders omblaai na ‘n volgende bladsy. Op die tweede bladsy van hulle skryfboekies, skryf en illustreer leerders drie emosies wat hul prente in hulle wakker maak. Daarna vra ek hulle weer om hul oë toe te maak. ‘n Klankbaan van ‘n vliegtuig wat opstyg en ‘n lugwaardinstem wat ‘n afkondiging behartig, word gespeel.”

“Kon jy weer optel dat die oë-toemaak ‘n effek op die leerders gehad het?”

“Beslis, Meneer. Dit was opvallend om met die oë-toemaak gedeeltes van die skryfsessie te kon sien hoe spanning en afwagting in die leerders werk. Sommige het sagges gegiggel en geloer om te sien of hulle nie die enigstes is wat hul oë toegemaak het nie en ander het

onmiddellik oë toegemaak en die proses vertrou. Dit was 'n ervaring om te sien hoe 'n eenvoudige oefening soos om jou oë toe te maak, leerders vir die eerste keer in die kontaksessie hul verbeelding toelaat om oor te neem. 'n Merkbare verskil in die lekkerte, sowel as die erns waarop die leerders hul skryfaktiwiteite aangepak het, was te bespeur.

Net na hierdie eerste oë-toemaak-aktiwiteit het leerders se tweede fotoblad in die spel gekom, waarop hulle weer hul penne moes optel en begin skryf. Ek het 'n scenario geskets, waar die leerders hulself op 'n vliegtuig bevind en amper gereed was om 'n bietjie in hul dagboek te skryf. Weer het ek hulle probeer lei in hul skryfproses met die volgende vrae:

- Waar is jy op die oomblik?
- Waarheen is jy op pad of kom jy dalk terug van die plek in jou prent?
- Wie sit langs jou op die vliegtuig?
- Beskryf die persoon so 'n bietjie.
- Wat het hy of sy aan?
- As jy moet raai, watter beroep beoefen die persoon?
- Hoekom sê jy so?
- Is daar dalk iets wat jou so laat dink?"

Terwyl die leerders skryf, is die plastiekhoutjies met die reukmiddels van peper, vlapoeier, kerrie, kakao-poeier, koffie en badsout uitgedeel. Hulle moes 'n minimum van drie houe kies, daaraan ruik en die reuk gebruik om hulle te help skryf aan wie, aan wat of waaraan die reuk hulle laat dink. Elke leerder het 'n ete-papiertjie¹³⁶ ontvang, waarop hulle 'n keuse vir aandete op die vliegtuig kon uitoefen. Ek het weer gevra dat die leerders hul oë moes toemaak en het 'n rustige situasie geskets waar die leerders steeds op die vliegtuig was. Die klankbaan is weer gespeel, maar hierdie keer het sirenes skielik begin loei en die vliegtuig het geval. Die ligte van die lokaal is afgeskakel en leerders kon hul oë oopmaak."

¹³⁶ Verwys na Addendum K: Etepapiertjie – Paarl-skryfgeleentheid

“Ja Anmar, ek dink nou aan die dag waarop jy juis hierdie skryfgeleentheid aangebied het. Die lokaal was behoorlik pik-nag-donker omdat dit ‘n stoorkamer onder die skool is. Moenie die waardevolle bydrae van die lokaal tot atmosfeerskepping miskyk nie, hoor. Dit bied vir leerders ‘n ruimte waar hul verbeelding kan werk. Die donker-effek skep ‘n baie meer getroue ervaring, wat hulle selfs nog meer help om hulself in ‘n verbeeldingswêreld te verplaas.”

“Dis ‘n belangrike punt wat Meneer aanraak.

Ek skribbel weer ‘n nota waarop die belangrikheid van hierdie aspek beklemtoon, voordat ek verder van die gebeure vertel.



Nadat die vliegtuig geval het, moes elke leerder ‘n kersie met sy/haar eie vuurhoutjies wat op hul banke geplaas was, aansteek. Sosatiestokkies, en deurslagpapier is ook vooraf op hul banke uitgepak en elkeen moes in hul boekies skryf met behulp van die stokkie en die deurslagpapier. Die leerders moes skryf wat hulle rondom hulle sien, wat gebeur het en watter gedagtes alles op hierdie stadium deur hul kop gaan. Alhoewel hulle veral die kersie en stokkieskryfaktiwiteit geniet het, was dit interessant om te sien dat bitter min van die leerders geweet het hoe om die deurslagpapier te gebruik en ek moes vinnig verduidelik hoe.”

“Dis ‘n baie goeie ding dat dit wel gebeur het, Anmar, want dit maak jou bedag daarop dat daar leerders is wat nie sal weet hoe nie. Ons neem te gou aan dat leerders weet waarvan ons praat. Dis goed dat jy die tyd geneem het om eers te verduidelik hoe.”

“Ek was verseker meer bedag daarop vir die volgende groepe wat dieselfde geleentheid moes deurmaak, dit kan Meneer weer sê. Om aan te gaan met die gebeure, net so skielik

soos wat die stokkie- en deurslagpapierskryfaktiwiteit begin het, moes leerders ophou en omblaai na 'n volgende bladsy, waar hul enige drie emosies wat hul nou ervaar, moes neerskryf en illustreer.

Die grootste verandering van hierdie skryfgeleentheid het hoofsaaklik in die laaste gedeelte van die skryf plaasgevind. Ek moes mooi gaan dink oor die einde van die storie, aangesien daar nie tyd sou wees om die voorwerpe soos by die Paarl skryfgeleentheid te verken en te gebruik in die skryfaktiwiteite nie. In 'n besoek aan Spar en Crazy Store se verskeie afdelings op soek na inspirasie voor die aanvang van die skryfgeleentheid, het die houertjies slym op die rakke vir my 'n uitweg gebied."

"Slym?"

Ek kan sien hy frons terwyl hy sy kop in ongeloof skud.

"Slym, Meneer.

Ek het die leerders in groepe van vier tot ses leerders elk verdeel. Elke groep het 'n houertjie slym ontvang. Hul opdrag vir die eerste paar minute was om soveel as moontlik daaraan te vat, te speel daarmee, te ruik daaraan en vir die wat braaf genoeg was, te proe daaraan. In hul groepe moes leerders in hul onderskeie boekies 'n spinnekopdiagram maak, waar hul as 'n groep 'n oorspronklike naam vir die slym moes uitdink.

Die res van hul spinnekopdiagram moes bestaan uit woorde wat die reuk, die geluid, die gevoel en enige ander eienskappe waaraan hulle as 'n groep kon dink wat die slym sou beskryf, bevat. Leerders is toe meegedeel dat die slym inderdaad 'n moeras is waarin hul vliegtuig beland het. Die laaste skryfopdrag het die skryf van 'n memoir behels, waar leerders in 'n 100 woorde hul dag se ervarings neerskryf. Die 100 woorde moet die vliegtuigervaring, wat hulle deurgemaak het, hoe hulle gevoel het, wie hulle ontmoet het, wat hulle als gedoen het en 'n beskrywing van die moeras waarin hulle hulself nou bevind, insluit."

“... en hoe het jy die groepwerk ervaar?”

“Die leerders het dit geniet om in groepe te kon werk en ek kon die sinergie van een idee wat lei na ‘n ander duidelik ervaar. Leerders het dit ook geniet om die slym – hoe dit lyk, hoe dit ruik, hoe dit voel en wat hulle alles daarmee kan doen, as ‘n groep te beskryf. Hulle het selfs ontdek dat indien dit in die bakkies is en geskud word, dit die aakligste geluid maak, of as dit teen jou neus se punt gehou word, dit half klammerig is.”

“Dis belangrik, want al hierdie aspekte kan bydra tot die ryk beskrywing van leerders se moeras-ervaring.”

“Net soos Meneer daar sê. Die laaste aktiwiteit het my weereens laat besef hoe belangrik dit is om vir leerders ‘n ervaring te gee voordat daar van hulle verwag word om enige vorm van skryfwerk te lewer. Hoe meer sintuie gedurende hierdie ervaring gestimuleer word, hoe ryker en selfs beter, kan die skryfwerk wees.

Die grootste verassing was natuurlik dat die meisies dit net soveel soos die seuns geniet het om met die slym te speel.”

“Ten spyte van die grillerige effek wat dit op sommige gehad het?”

“Ten spyte van, Meneer. Die seuns wou natuurlik woorde soos - verskoon hom maar, "snot"-gebruik en in ‘n groot mate, was dit eerder die seuns se woorde wat die meisies laat gril het, as die slym self.

Elke leerder het ‘n evalueringsvorm¹³⁷ ontvang en voltooi voordat die klok vir die aanbreek van die volgende periode gelui het. En dit was die eerste groep se eerste skryfsessie. Ek het nog ‘n paar foto’s oor die geleentheid saamgebring ... dis voorlopig sommer net op ‘n bladsy *geprint*.

¹³⁷ Addendum AA: Evalueringsvorm – Laerskool Stellenbosch

Ek haal die bladsy met enkele byskrifte hier-en-daar uit en skuif dit oor die tafel ...





Foto: Leerders vertrou en geniet die oë-toemaak aktiwiteit (4 Mei 2009).



Foto: Leerders skryf met deurslagpapier en kerse (4 Mei 2009).



Foto: Leerders speel en geniet die slym-ervaring. Let op die verskil in die gesigsuitdrukings van hierdie drie leerders ten opsigte van ervaring (4 Mei 2009).

Vanuit die evalueringsbladsye¹³⁸ wat die leerders voltooi het, kon ek agterkom dat al die leerders die skryfsessie geniet het. Ek onthou spesifiek dat meer as een van die leerders gesê het dat dit wat hulle vandag gedoen het, niks soos die skryfaktiwiteite in die klas is nie. Skryf was nog altyd vir hulle 'n uitdaging, maar vandag vir die eerste keer lekker. Op die

¹³⁸ Verwys na Addendum AA: Evalueringsvorm – Laerskool Stellenbosch

vraag wat hulle geleer het oor hul eie verbeelding, het die leerders die ongelooflikste antwoorde gebied. Ek het dit vir Meneer saamgebring, dis hier op 'n papiertjie:

" Jy dink aan goed wat iemand anders nie kan doen nie." "Om aan goed te dink wat nie werklik waar is nie." "Jou verbeelding het nie perke nie. Hy kan sover hardloop as wat jy wil." "Jou brein wat verbeel waar jy is." En die "swakste" seuntjie (volgens sy Afrikaanse Juffrou) het gesê: "die vliegtuig wat val, dit is verbeelding."

Hy kyk lank daarna voordat hy vra:

"Kon jy toe êrens'n vraag inwerk wat verwys na kreatiewe skryf?"

"Ek kon Meneer ... en daar het ongelooflike antwoorde uitgekom. Op die vraag wat hulle geleer en ontdek het van kreatiewe skryf, het die leerders gesê:

Ek vou weer die papiertjie oop en gee dit vir Meneer aan:

"Ek kan lekker skryf." "Nuwe woorde." "Jy moet alles laat gaan! Apselet alles!" "Ek het 'n groot verbeelding." "Daar is baie maniere om goed te doen." "Alles help met skryf, van kerse tot prente." "Baie, ek skryf meer en beter met prentjies." En die "swakste" seuntjie (volgens sy Afrikaanse Juffrou) het gesê: "nou weet ek wat om te doen as dit met my gebeur."

Hy kyk lank, voordat hy notas in die logboek maak. Dis die teken vir my om aan te gaan. Hy sal wel later sy mening daaroor uitspreek ...

Vir die tweede ontmoeting ... ek skuif weer 'n collagefoto oor die tafel na Meneer toe ...



Collage: Karakterskepping: 7 Mei 2009 Laerskool Stellenbosch

“... het ek besef dat die volle program verander moes word, aangesien ons een uur tot ons beskikking gehad het. So, vir die eerste skryfaktiwiteit, het ek ‘n kort paragraaf aan die leerders voorgelees¹³⁹.”

“Enige paragraaf of spesifiek?”

“’n Baie spesifieke paragraaf oor ‘n jong seun met spesiale talente en bepaalde karaktereienskappe, Meneer. Die karaktereienskappe was op ‘n baie subtiële wyse verweef in die storie en ek het die leerders gevra wat uniek was aan Stefan – dis die naam van die seun in die paragraaf.”

“... met ander woorde hoe Stefan is?”

¹³⁹ Addendum AB: Karakterskets – Laerskool Stellenbosch

“Korrek, Meneer en wat hulle alles van hom kan onthou. Die leerders kon bykans elke unieke karaktereienskap van Stefan in die verhaaltjie onthou en weergee en het terselfdertyd nie ‘n idee gehad van wat karaktereenskappe is of behels nie.”

Hy knik sy kop instemmend en skribbel weer vinnig iets neer. Ek wens altyd ek kan sien wat hy en Mevrou so skribbel wanneer ons gesels.

“Vir die tweede skryfaktiwiteit, het ek vir die leerders gevra om te dink aan een baie spesiale persoon in hul lewe. Dit kon familie of vriende insluit. Vir ‘n oomblik moes leerders hul oë toemaak en daardie persoon visualiseer. Terwyl hul oë toe was, het ek hul gedagtegang probeer lei deur vrae te vra oor hoe die persoon lyk, wat die persoon aan het, waar die persoon se gunsteling plek is, wat die persoon graag doen. Leerders kon weer hul oë oopmaak en moes vir die volgende paar minute alles wat uniek is aan daardie persoon in ‘n spinnekoepdiagram weergee. Die begeleidende vrae is met tussenposes herhaal terwyl leerders skryf.”

“Het hulle die oë-toemaak aktiwiteit geniet?”

“Meneer vra ‘n interessante vraag, want ek kon duidelik sien dat die tegniek by die leerders gegroei en meer aanklank gevind het. Daardie senuweeagtigheid om jou oë vinnig toe te maak en dan ewe vinnig oop te maak net om te kyk of jou oë nie die enigste toe-oë is nie, wat veral by die eerste ontmoeting te bespeur was, nou nêrens in sig nie. Dit was ‘n verblydende faktor, want dit dien as ‘n bewys dat die leerders die verbeeldingsproses vertrou en dat om jou oë toe te maak, jou help om te konsentreer en te visualiseer.”

“Wat het leerders met die visualiseringsaktiwiteit gemaak? Dit gebeur nie aldag dat jy openlik mag sit en droom nie.”

Meneer is reg hieroor.

“Die visualisering van hul spesiale persone het groot genot aan die leerders verskaf. Sommige het ‘n glimlag op die gesig en om die mondhoëke gehad by tye. Ek kan nie genoeg die skep van ‘n ervaring en soveel te meer ‘n ervaring vanuit ‘n eie bestaanswêreld beklemtoon nie. Hierdie aktiwiteit – dis bewys deur die leerders vanuit hul evalueringsvorme – was die maklikste om te doen, want hulle ken die persoon goed en spandeer baie tyd saam met daardie persoon. Al wat hulle moes doen, was om die persoon voor hulself in te dink. Om te skryf oor daardie persoon was ‘n maklike aktiwiteit, aangesien niemand anders soveel soos jy self van daardie persoon af weet nie.

Op elke leerder se tafel, was ook ‘n strokie papier met enkele sinsnedes wat slegs sekere karaktertipes kan kwytraak¹⁴⁰.”

“Kan jy aan ‘n vinnige voorbeeld vir my dink?”

“... iets soos: “Pass die bal stupid!” en “Wat dink jy van hierdie een ... of nee wag, daardie een ... ag ek weet nie, wat dink jy?”

Meneer lag skielik lekker.

“Klink verstrooid! Moenie sê ek het gesê nie, maar dis my vrou in Woolies daardie!”

Hy kraai omtrent van die lag. Dis aansteeklik en ek kan nie help om saam te lag nie. Ek sien ‘n bietjie van myself ook daarin.

“Aan die agterkant van dieselfde strokie, is ‘n wye verskeidenheid van karaktereenskappe¹⁴¹. Ek het leerders in groepe van vier verdeel en in hul groep moes hulle enige twee van die sinsnedes kies en daardie twee karakters so vinnig en noukeurig as moontlik probeer omskryf:

¹⁴⁰ Addendum AC: Wie is die karakter?

¹⁴¹ Addendum AD: Karaktereenskappe

- Wie is daardie persoon wat daardie sinnetjie sou sê.
- Hoe lyk die persoon?
- Wat doen die persoon?
- Waarvan hou die persoon?
- Waarvan hou die persoon nie?

is enkele van die vrae wat ek gevra het om hul gedagtegang te probeer lei. Ek het hulle weer herinner aan die feit dat enigiets moontlik is – om die aktiwiteit en die omskrywing te probeer vlerke gee. Na hulle beskrywing, moes leerders die strokie papier omdraai en vanuit die lys karaktereienskappe enige drie eienskappe wat hul karakters die beste sal beskryf, kies en neerskryf.

‘n Tweede strokie papier op die leerders se banke, was ‘n karakter-aksie-strokie¹⁴². In hul groepe moes die leerders een van hul karakters uit die vorige oefening kies. Die opdrag was om enige vyf aksies vir wat hul karakter moontlik sou doen indien hy/sy kwaad, bly en hartseer is, neer te skryf.”

“... en dit kan enigiets insluit soos: hy/sy huil of eet sjokolade as hul hartseer is of slaan tennisballe as hul kwaad is?”

“Dis reg, Meneer.”

“Die leerders het sekerlik hierdie tipe groepwerk geniet?”

“Hulle het dit nogal baie geniet. Die stellings en die moontlike karakters op die papierstrookies, het gesorg vir groot vermaak. Die leerders het selfs sommige karakters laat lewe deur hardop te praat soos daardie karakter moontlik sou praat. Die sinergie van een idee wat aanleiding gee tot ‘n ander in groepverband het weer ‘n reuse rol gespeel in die proses om die karakters

¹⁴² Addendum AE: Karakteraksies

te ontwikkel. Ons het baie lekker gelag vir die aksies waarmee party van die leerders vir die karakters indien hy/sy kwaad, hartseer of bly is, vorendag gekom het.”

“Jy sien Anmar, hierdie is ‘n belangrike aktiwiteit, want die leerders klim werklik in die karakters in. Hulle ervaar die karakter ... en as hulle dít eers gedoen het, is die karakterskets soos die Engelsman sou sê: *peanuts*. So wat is volgende?”

“Ek het toe ‘n keurspel van musiek gebruik, waar die leerders tussen 30 en 40 sekondes tyd kry om die liedjie te hoor en in daardie tyd die karakter wat die musiek volgens hulle voorstel en eienskappe wat hulle dink die karakter moontlik mag hê, neer te skryf.

Aanvanklik het die leerders baie vrae gehad oor dít aktiwiteit en moes ek ‘n voorbeeld aan die hand van ‘n liedjie gee¹⁴³. Daarna het hulle onmiddellik gesnap wat om te doen. Elke liedjie is met doodse stilte en spanning afgewag, waarop ‘n paar laggies gevolg het voordat hulle woes en met alle erns aan die werk gespring het om die karakter in die liedjie so vinnig en akkuraat as moontlik te beskryf en te omskryf.”

“Ons kan nie genoeg die waarde en die gebruik van musiek in klaskamers beklemtoon nie ... en die genotsaspek wat dit vir leerders bied ... ek wil amper so ver gaan om te sê dis ‘n misdaad as jy dit nie gebruik nie.”

“Dis so waar, Meneer. Die bekende temaliedjies het glimlagte op die gesigte van die leerders gebring en ander liedjies het bekende dinge soos die nuutste dansmusiek en televisiereekse uit hul jonger dae gebring. Dit was ‘n effense aanpassing om die regte musiek te kies, aangesien hierdie leerders heelwat jonger is as die Paarl-leerders byvoorbeeld. Die musiekervaring was weer ‘n bewys van assosiasies wat leerders intern konstrueer gebaseer op vorige ervarings wat hulle reeds gehad het.”

¹⁴³ Addendum AF: Voorbeeld van karaktereienskappe na aanleiding van musiek

“Dit was seker juis die herinnering aan hul kleintyd of bekende ervarings, wat aangename en bekende herinnerings weer oproep met behulp van die stimulasie van die musiek, wat leerders laat glimlag het, en skryf het plaasgevind juis as gevolg van hierdie ervarings en herinnerings.”

“Dit was nogal interessant om te sien toe ek die leerders se karakterbeskrywings lees, dat die meeste karakters werklik bestaan en dat die oorgrote meerderheid van die leerders mense beskryf het, selfs al het die keurspel ander fiktiewe moontlikhede gebied.”

“Hoe verskil die Paarl-ervaring hierteenoor?”

“Die Paarl se leerders het meestal fiktiewe karakters in hul musiek-aktiwiteit beskryf, selfs al was hulle ouer. Dit was eers by die klei-aktiwiteit waar die laerskoolleerders ook meestal diere- en fiktiewe karakters gebruik het ... maar dit moet ek nog vir Meneer vertel. Dit was my laaste skryfaktiwiteit. Elke leerder het ‘n karakterbladsy¹⁴⁴ en ‘n sakkie klei ontvang. Die leerders moes hul eie karakter skep uit die klei, maar ook op papier. Soos hul karakters vorm aanneem, lei en rig die karakterbladsy hul gedagtes en voltooi leerders die bladsye, soos wat hulle aspekte van hul karakters agterkom.”

“Wanneer jy praat van aspekte, bedoel jy goed soos: voorkoms van ‘n karakter, kinderdae, ouers, die ouderdom, sy/haar familie, hul lewenservarings, skoolervarings, drome, gunsteling woorde, allerhande vreemde gewoontes, hul vrese, swak en sterk karaktereienskappe, en talente?”

“Presies soos wat Meneer daar sê.”

¹⁴⁴ Addendum AG: Karakterblad

“... en hoe het die leerders gereageer op die feit dat hulle mág klei speel?”

Sê-vra Meneer skertsend.

“Nee, kyk Meneer, groot was hulle verbasing toe hulle die klei ontvang. Die leerders het dit vreeslik geniet om hul eie karakters daaruit te vorm. Ek kon duidelik sien dat namate ‘n kleikarakter sekere fisiese eienskappe aanneem, die leerders hierdie inligting op hul karakterbladsye voltooi ... en soos Meneer netnou gesê het, die leerders kon in ‘n groot mate ‘n gevoel vir hul karakter ontwikkel en die karakter van nader leer ken. Dieselfde effek is in die Paarl probeer verkry met behulp van die ongedrukte koerantpapiere met eienskappe teen die muur, maar hierdie nuwe karakterbladsy bied beslis ‘n baie meer gefokusde ervaring aan die leerders.”

“Jy moet onthou dat die skep van ‘n eie karakter aan die hand van klei, ‘n proses van vou, vorm, bou, ervaar en veral dink is ... een wat direk aanleiding kan gee tot skryf.”

“Verder het ek die leerders herinner aan die feit dat enigiets moontlik is. Hulle karakters hoef dus nie beperk te word tot mense nie en na afloop van die aktiwiteit, doen leerders dan in ‘n 100 woorde hul eie karaktersketse.

Die leerders het reeds al die inligting tot hul beskikking en kan vandaar net hul gedagtes logies struktureer. Daar is dus nie meer ‘n bekommernis oor ‘wat gaan ek skryf nie.’ Die 100 woord opdrag, wys ook vir die leerders dat kreatiewe skryfwerk ‘n uiters gefokusde vaardigheid is.

Ek het ook weer vir elkeen ‘n evalueringsvorm¹⁴⁵ uitgedeel en die leerders kon dit betyds voltooi voordat die klok vir die aanbreek van die volgende periode sou lui.”

¹⁴⁵ Addendum AH: Evalueringsvorme – Laerskool Stellenbosch

“Het jy nog foto’s van hierdie geleentheid? Ek dink sommer dat dit as bewys dien dat dit wel alles plaasgevind het.”

“Net ‘n oomblik, Meneer ... ek het foto’s van elke dag, maar dis op ‘n ander bladsy *geprint*. Hierdie het nog nie byskrifte by nie.

Ek strek om die flip file uit my sak te haal ... die foto’s is agterin ...



Meneer sal sien dat die eerste foto wys hoe elke leerder se bank voorberei is met skryfmateriaal. Die tweede een, waar leerders besig is om te werk aan hul eie karakters. Die derde een ... hieronder, wys hoe leerders besig is om te werk aan hulle kleikarakters met behulp van die musiekkeurspel. Die ander foto’s wat volg is voorbeelde van kleikarakters, of waar die leerders besig is om te werk.”





Ek kan sien dat hy die foto's baie geniet. Dit maak die hele skryfgeleentheid soveel meer werklik as ek self daarna kyk.



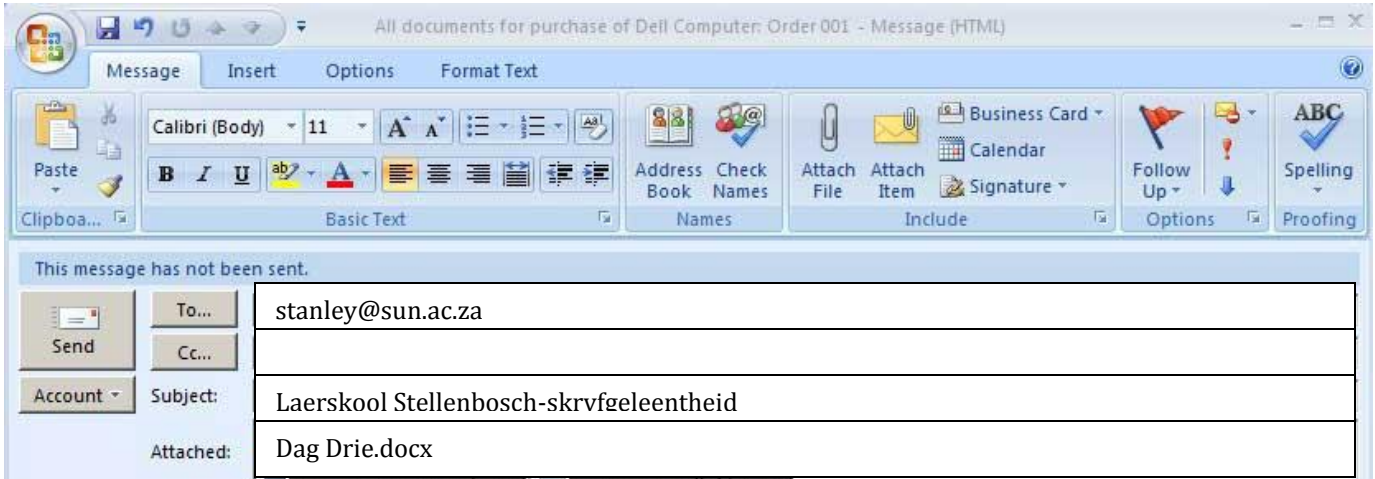
My oog vang my horlosie ... 12:45. Die tyd het ons gevang. Ons het albei 'n volgende afspraak oor 15 minute.

“Anmar, jy sal my moet verskoon, ons maak weer ‘n afspraak, maar ek moet ongelukkig wegglip.”

“Doodreg, Meneer, geen probleem, ek sal die derde geleentheid sommer e-pos. Ek kry vir Mevrouw vir middagete hier in die tuin. Baie dankie vir alles. Ek sal verder werk aan die Paarl-skryfgeleentheid.

Tot siens, Meneer.”

Ek gryp instinktief na my laptop om Internet Explorer oop te maak. Ek het gelukkig al drie die Stellenbosch-skryfgeleenthede reeds op rekenaarformaat, so dis maklik om aan te stuur ...



Hallo Meneer.

Hier is daardie e-pos.

Vir die derde en laaste ontmoeting moes ek die volle program vir die dag verander. Die tema van Jack Sparrow en die seerowers soos by die Paarl sou te lank neem om in 'n uur se tyd af te handel. Ek is egter van mening dat die skryfaktiwiteite met die seerower tema wel aangepas kan word om ook effektief in klaskamers te werk, veral indien dit oor meer as een periode kan strek. Voorlopig moes die aktiwiteite vir hierdie skryfsessie beperk word.

Dit was 'n moeilike taak om die leerders se aandag aan die begin te kry, omdat die sandbakke reeds op elkeen se tafel uitgepak was. Die leerders kon nie anders as om dadelik daaraan te wou vat en met die sand te speel nie. Die opwinding was groot en uitroepe soos: "Ah, jis dis cool!" en "Ons het altyd kastele gebou!" "Derek, check hier ou!" is maar enkeles wat ek vanuit my joernaalinskrywings kan onthou. Digkuns soos Meneer weet, word oor die algemeen as 'n moeilike vaardigheid beskou. Omdat gedigte die hoofdoel van die skryfgeleentheid was, het ek dit goedgevind om die leerders vir 'n langer tydperk bloot te stel aan die media, woorde en die nuwe digvorme naamlik die haiku en tanka.

Elke leerder ontvang vooraf 'n prent en woord-*collage*. Vir 'n oomblik het ek die leerders gevra om na hul *collages* te kyk. Die eerste skryfaktiwiteit het behels dat leerders 'n minimum van vyftien woorde so vinnig as wat hulle kan en sonder om te veel daaroor te dink, in hul boekies neerskryf. Hierdie woorde kon enige woorde wees. Woorde wat hul op die *collage* sien of vanuit die *collage* kon aflei of selfs woorde wat hulself geskep het, gebaseer op iets wat hul dalk op die *collage* gesien het. Indien die *collage* geensins help met enige woorde nie, was die leerders welkom om hul eie vyftien woorde waaraan hulle kan dink, neer te skryf.

Vir die tweede aktiwiteit het ek rustige agtergrondmusiek gespeel en die leerders aangemoedig om net vir 'n oomblik met hul stokkies te krap in die sand. Hulle kon skryf, grawe of speel met hul stokkies, vingers of hande. Ek het vooraf gelamineerde woorde lukraak in die sand van leerders se sandbakke versteek.

Die leerders het dit verskriklik geniet om in die sand te krap met hul stokkies en party het sommer direk met hul hande begin grawe. Die opwindning was selfs nog groter met die ontdekking van die gelamineerde woorde in die sand. Die eerste leerder wat 'n woord ontdek het, het onmiddellik sy hand opgesteek om te sê dat ek iets in die sand vergeet het. Volgens hom was dit 'n fout, daar is mos nie woorde in sand nie. Soos die volgende leerder sommer hardop vir hom gesê het: "Hey, nee man, kyk hier's nog ek het ook," het dit 'n groter soektog tot gevolg gehad, soveel so dat diegene wat nog niks gekry het nie, die stokkies laat staan het en behoorlik met hul hande die sand begin omdolwe het. Leerders wou met elke ontdekking weet hoeveel daar nog is. Die opwindning het hul gedryf om aan te hou soek en party het sommer in mekaar se bakke begin help soek. Soos wat leerders krap in die sand, het hulle die woorde ontdek, dit uitgehaal en op die rand van hul sandbakke geplaas. Die musiek is toe afgeskakel en hul aandag is gefokus vir die volgende aktiwiteit.

Ek moet vir Meneer sê dat al drie die groepe leerders baie minder versigtig was met die sand as die Paarl- skryfgroep. Die leerders was nie skaam om te dolwe en te mors en die proses te geniet nie. Hope en hope sand is gemaklik na die tyd van die grond af opgevee. Ek wonder of hierdie aspek iets met die verskil in ouderdomsgroepe te make het? Namate 'n leerders ouer word, word sommige dinge minder aanvaarbaar. 'n Kind het nog nie daardie ingeboude weerstand wat hom/haar daarvan weerhou om altyd gepas en korrek op te tree nie. Die sand is 'n ontsnappingsmedium, een wat hulle teruggeneem na hul kinderdae van sorgelose speletjies op die strand, waar hulle nie hoef bekommerd te wees om nie te mors nie, of pynlik netjies te werk nie.

Vanuit al drie skryfgroepe, was daar slegs enkele leerders waar ek waarlik kon sien dat die leerders nie die sand geniet het nie. Die medium is vir hulle 'n irritasie en gevolglik 'n frustrasie vir hulle skryfwerk. Nou moet ek ook vir Meneer sê, ek bly egter van mening dat skryf uit enige rou emosie, ryk skryfervaringe bied. Dit gaan daaroor om vir leerders 'n ervaring te bied. Van ons beste skryfwerk ontstaan juis uit ons grilligste en aakligste ervaringe. Ek dink indien die weer saamgespeel het, die leerders selfs hul sandbakke na buite kon geneem het om daar te gaan skryf.

Vir die derde skryfaktiwiteit het elke leerder 'n bladsy ontvang, waarop daar 'n voorbeeld van 'n haiku en tanka-gedig gedruk was. Op hierdie bladsy is die ritme, die reëls en die lettergrepe duidelik uiteengesit. Ek het die leerders gevra of hulle weet wat 'n lettergreep is. Sommige het geweet en ander was nie so seker nie. Ek het my fout by die Paarl-geleentheid onthou en die nodige tyd geneem om die konsep van lettergrepe te verduidelik. Hiersonder sou leerders nie 'n gedig in die vorm van 'n haiku of tanka kon skep nie, omdat die vorm van die gedig van die lettergrepe afhang. Ek het die leerders woorde as voorbeelde laat noem en as 'n klas het ons die woordvoorbeelde gebruik en dit in lettergrepe verdeel, deur die lettergrepe te klap. Aan die hand van hul voorbeeldbladsy van wat 'n haiku- en tanka-gedig is en wat die vereistes van die gedigte behels, kon leerders maklik snap wat van hulle verwag word. Voordat die leerders kon begin, moes hulle die voorbeeldgedigte se reëltjies in lettergrepe verdeel met kleurkryt, in die poging om 'n gevoel vir die twee soorte gedigte te ontwikkel.

Sommige van die leerders het werklik gesukkel met die verdeling van lettergrepe, maar kon nogtans 'n gedig vorm. Die belonendste van hierdie digvorme is die feit dat indien jou gedig en digritme aan die hand van lettergrepe nie uitwerk nie, daar steeds 'n gedig ontstaan. Ons noem dit 'n vrye vers. Die leerders is dus bemoedig deur hierdie feit en het harder probeer om hul haiku en tanka te laat vlot, met die wete dat hul nogtans 'n gedig kan vorm.

Die laaste opdrag was om hul eie haiku en tankas in hul sandbakke te skep, deur gebruik te maak van hul vyftien woorde vanuit hul *collages*, hul eie woorde, sowel as die woorde wat hulle in hul sandbakke ontdek het. Die leerders is nie beperk tot net hierdie aantal woorde nie, hul eie woorde kon ook gebruik word. Die woorde wat hulle neergeskryf het, is 'n woordbank, spesifiek vir diegene wat iets moet skryf, maar nie die woorde of idees het om dit te doen nie. Die woorde is dus 'n hulpmiddel.

Ek het die leerders probeer aanmoedig om te eksperimenteer met verskeie kombinasies en om dood te vee en oor te begin soveel keer as wat hulle wou. Hulle kan krap, skryf en woorde pak op enige manier waarop hulle goeddink. Die finale opdrag was om 'n minimum van drie gedigte te skryf, waarvan een 'n haiku en een 'n tanka behoort te wees. Drie is slegs 'n rigsgnoer en die leerders was welkom om meer as drie gedigte te probeer.

PS. Ek het nog 'n paar foto's vir Meneer ... Kliek net op attach hieronder. Die US beperk ons tot 'n spesifieke grootte mail. Ek moes die foto's anders attach om hulle by Meneer uit te kry.

In die eerste foto, is die leerders besig om die woorde in hulle sandbakke te ontdek. In die tweede foto word daar deeglik besin oor watter woorde kom waar. Die derde foto – die een aan die linkerkant, wys hoe leerders mekaar oor en weer in die soektog na woorde help. Die opwindning was groot en elke ontdekking het 'n nuuskierige kyk van ander en self 'n groter individuele soektog in hul eie sandbak aangemoedig. In die laaste foto speel en ontdek leerders in mekaar se sandbakke.

Ek het die rol van fasiliteerder aangeneem en was deurgaans betrokke by elke leerder se proses. Sommige het meer hulp nodig gehad as ander. Die leerders het al vinniger begin werk soos wat hulle agtergekom het dat hierdie gediggies vinnig, maklik en hope pret is om te skryf. Vanuit die evalueringsvorme kon ek aflei dat die leerders hierdie gedig- en sandervaring vreeslik geniet het.

PS. Ek stuur later vir Meneer 'n paar voorbeelde van die leerders se werk aan.

Groete Anmar



146 en 147



Ek huiwer vir 'n oomblik ... en dan: Send. Mevrouw behoort enige oomblik hier te wees. Sy het vir 'n rukkie in Switserland by haar kinders en kleinkinders gekuier. Ek het haar op hoogte gehou van die boekprojek soos wat ek die optekeningproses afgehandel het, via e-pos, maar vir een of ander onverklaarbare rede het die mails die afgelope drie weke nie deurgegaan nie. Ek wonder of ...



“Hallo Anmar.”

“Mevrou! Welkom terug. Ek’s so bly Mevrouw is terug.”

Ek vlieg op om haar met 'n stywe drukkies terug te verwelkom.

¹⁴⁶ Addendum AI: Evalueeringsvorme – Laerskool Stellenbosch

¹⁴⁷ Addendum AJ: Voorbeelde van leerders se Haiku en Tanka gedigte

“Wel, die kuier was ongelooflik lekker, maar om terug te wees is ewe lekker.”

Die kelner het intussen met die spyskaart opgedaag ...

“n Glas lemoensap, ‘n chicken wrap en ...”

“... een tee en die sop van die dag asseblief en dankie.

Nou laat ek hoor. Ek dink jy’t laas toe ek nog e-pos kon ontvang opgehou waar Rache gereageer het op jou e-pos met ‘n brief en toe ‘n week later die voorbeeldboekies saam met Annalize gestuur het.”

“Dis reg, Mevrou! Na afloop van die aanbiedinge met een van die groep Graad 7-leerders, het ek al meer begin wonder oor die boekprojek. Die feit dat Rache vertel het van die geldinsamelingsdae het my laat dink dat ‘n professionele eindproduk leerders (sowel as opvoeders) sou motiveer om sulke tipe projekte aan te pak ... en niks sou lekkerder en meer die moeite werd wees as om deel te wees van ‘n proses waar die eindproduk soos ‘n boek in ‘n boekwinkel lyk nie. Ek moes eenvoudig aan ‘n plan dink om geld in die hande te kry. Uiteindelik het ek ‘n e-pos saamgestel, waarin ek verduidelik het wie ek is, waarmee ek besig is en hoe verskeie instansies betrokke kan raak by die projek¹⁴⁸.”

“Dis baie braaf van jou. Maatskappye kyk gewoonlik nie twee keer na sulke pos nie, want almal wil geld hê vir een of ander projek.”

“Ek’t maar e-posse gestuur aan uitgewers, drukkers, die ATKV, die Departement, taalinstansies, Pretoria se skryfeenheid, winkels wat moontlik kon help met geld vir die materiaal wat ek gebruik het vir die skryfgeleentheid, banke en self die Lotto¹⁴⁹.”

¹⁴⁸ Addendum AK: E-pos aan instansies vir finansiële steun en enkele reaksies daarop

¹⁴⁹ Verwys na Addendum AK: E-pos aan instansies vir finansiële steun en enkele reaksies daarop

“... en het enigeen iets laat weet?”

“Ek het baie e-posse ontvang waar die ontvangers hul beste wense vir die projek uitspreek, maar dat hulle ongelukkig nie ‘n borg kan toestaan nie. Dit was ‘n moeilike proses, een van asemophou, want ek het besef dat die boek skielik ‘n móét geword het. Dit was in alle opsigte die middel tot die doel. Alhoewel die boekies van Rache se leerders pragtig was, het ek besef dat ek in ‘n omgewing werk waar handgemaakte boekies as ‘n kunspanprojek in ‘n dag se tyd aangepak word. Die finale boek moes ‘n wow wees ... en in dieselfde asem, was die boek nie die fokus van die projek nie, die stories in die boek en die skryfproses daaragter, was wel.”

“Dit klink of jy nogtans voortgegaan het?”

Daar’s ‘n fyn spot in haar stem en haar mondhoeke glimlag.

“Hoe dan anders, Mevrou. Ek kon nie nie aanhou probeer nie. Ek het ‘n groep van dertig uiteenlopende leerders wat hul skryfvermoë betref, gekies. Hierdie leerders het elkeen ‘n briefie ontvang¹⁵⁰ wat verklap het dat hul gekies is vir iets en indien hulle meer wou weet, hulle Juffrou X pousetyd in die saal moes ontmoet. Daar het ek weer Rache se boekies uitgestal en die leerders ontmoet vir die eerste keer om te gesels oor die moontlikheid van ‘n boekprojek. Al die graad sewes het intussen hulle drie skryfgeleenthede gehad. Ek het die leerders opnuut probeer lusgemaak vir skryf. Die feit dat hulle stories sou kon skryf waar daar nie ‘n woordbeperking of ‘n stylbeperking was nie en dat hulle ook sou kon skryf soos wat hulle praat – Engelse woorde/sleng ingesluit, het die leerders verskriklik opgewonde gehad.”

“Dit sou, want die stories wat hulle sou skryf, sou lyk en lees soos die boeke wat leerders van hul ouderdom in die biblioteek opsoek om te lees en nie soos die vervelige voorgeskrewe boek of ‘n verpligte opstel nie.”

¹⁵⁰ Addendum AL: Spesiale skryfgroep se uitnodigingsbriefie

“Netso! Ons sou die aktiwiteite van hulle kreatiewe skryfsessies gebruik om hul skryfwerk aan die gang te sit ... en sommer vir die eerste opdrag, moes die leerders hulle gedagtes laat gaan oor ‘n basiese storie en een of twee karakters wat moontlik gepas sou wees vir hulle verhaal. Die doel hiermee was om die leerders aan die skryf te kry en hul basiese gedagtegang te begin verwoord op papier ... terwyl ek aan die anderkant die drome van ‘n boek probeer bewaarheid. Die skep van hul regte stories en die skaaf daaraan, sou eers baie later kom.”

“So, hoe het jy te werk gegaan?”

“Ek het verskeie kontakssessies gereël. Dit moes in pouse-tyd gebeur. Die ooreenkoms met die hoof en die vakhoof vir die skryfsessies was verby. Ek het telkens ‘n afkondiging by die sekretaresse ingesit en die opkoms van die leerders het van hulleself afgehang. Gelukkig kon ek hulle gemotiveerd hou en met die enkele uitsondering van een of twee leerders het die meeste van die leerders vir die pouse-geleenthede opgedaag. In die tweede ontmoeting met die leerders het ek gepraat oor stories en die basiese eienskappe van ‘n storie. Hiervolgens het elke storie ‘n tyd, ‘n plek, karakters, gebeure, logiese of selfs onlogiese volgorde en ‘n intrige of ‘n probleem. Daar was leerders wat aanvanklik gesukkel het om te dink aan ‘n idee vir hulle stories. Dis toe dat ek besef, Mevrou, dat ek eintlik presies besig is om te doen wat ek van opvoeders verwag om juis nie met leerders te doen nie. Alhoewel ek ‘n eerste ervaring tot dusver in alle vorige skryfaktiwiteit geïnkorporeer het, het ek dit nie hierdie keer vir die leerders gebied nie.”

“Ek het myself ook al so gevang! Dis nie ‘n lekker gevoel nie.”

Ek sien die empatie en skryfsterherkenning in haar oë.

“Gelukkig het ek dit gou genoeg agtergekom en in daardie selfde sessie het ek vir die leerders gevra om by die huis in ‘n tydskrif te gaan blaai en enige vyf na vyftien woorde vir hulleself neer te skryf. Langs daardie lys woorde, moes leerders dan vir elke woord wat hulle uit die tydskrif neergeskryf het, woorde wat hul eie belangstellings en voorkeure weerspieël, neerskryf. Die leerders moes dan konneksies tussen die verskeie groepe woorde ondersoek.

Wat het die bure se dogter byvoorbeeld met atletiek te doen? Of drie beste vriende met eerlikheid?”

“Jy sou vind Anmar, dat vanuit die konneksies, leerders uit hul eie ervaringswêreld skryf, waar baie van hulle self die karakters in die stories word. Leerders skryf dan oor dinge wat hulle al ervaar het, plekke wat hulle al gesien het, belangstelling vanuit die teenoorgestelde geslag, probleme by die huis of met maats. Die storie bied ‘n veilige omgewing om dit te kan doen, omdat leerders aan die hand van ‘n metafoor skryf en dus hulself kan verdoesel.”

“Mevrou is reg, want die stories het vir baie leerders as ‘n uitlaatklep gedien. Ek het bewus geraak van baie onderliggende probleme op verskeie terreine. Probleme wat op navraag deur kollegas op die personeel bevestig is. Die skryf van daardie leerders se stories, het in ‘n groot mate – as Mevrou my sal toelaat om dit te sê en sonder om te veel soos ‘n terapeut te klink – die begin van ‘n helingsproses geword.”

“Korrekt, omdat hulle indirek oor hul probleme skryf as ‘n ander karakter in ‘n ander tyd met ander gebeure. Die storie help hulle om hul wêreld en ervarings te organiseer, om sodoende sin te probeer maak van hul lewens. Jy mag nie die terapeutiese waarde van skryf onderskat nie.”

Die kelner het intussen ons kos en drankies gebring. Dis ‘n feesmaal, veral op die leë maag. My hand steek instinktief uit na die chippies wat ek by my chicken wrap gekry het, voordat ek verder vertel.

“In ‘n derde ontmoeting, het die leerders hul konneksie-verhale ingegee en het ek ‘n volgende skryfopdrag uitgedeel. Vir hierdie opdrag, het die leerders ‘n woordbank met ongeveer vyftien woorde ontvang. Die opdrag was om in enige aantal woorde, ‘n kort storie of selfs paragraaf te skryf waarin al vyftien woorde op ‘n sinvolle en kreatiewe wyse voorkom. Die woorde wat

ek vir die skryfopdrag gekies het, kom uit ‘n komiese begripstoets wat handel oor briewe skryf in die klas¹⁵¹.”

“Die woorde is dus verwant aan die ervaringswêreld van die leerders ...”

“Net soos Mevrouw daar sê. Dit sluit onder andere woorde soos: liniaal, briefie, vuurvreter, onnie, derde lessenaar van voor, groottone, baadjiesak en Tessa de Bruin, om net ‘n paar te noem, in. In elk van die woorde is daar dus ‘n konneksie tot skool en die klaskamer te bespeur. Hoe die leerders egter kies om die woorde te gebruik, skep die storie. Gou het ‘n kompetisie ontstaan waar die leerders probeer het om so na as moontlik aan die ware Jakob te kom. ‘n Sjokolade was op die spel en die leerders het regtig van hulle bête werk nóg gelewer¹⁵².”

“Wat was jou doel met die stories?”

“Ek wou graag hê dat die leerders konstant en die heelyd op soveel verskillende wyses met skryf moes besig wees en dat die skryfaktiwiteite hulle sou aanmoedig om met hul eie stories te begin, want vir die volgende ontmoeting moes leerders ‘n eerste gedeelte van hul stories inhandig. So het ek toe hulle werk ontvang, dit gelees en enkele aanbevelings gemaak.

Ek het blitsafsprake met elke individuele leerder gereël, meestal in pousetyd, om te gesels oor elkeen se unieke storie, om uit te vind wat sy/haar gedagtegang is, hoe hulle vorder, waarmee hulle sukkel, wat vir hulle goed werk en lekker is en waar hulle vashaak.”

“Het julle oor die aanbevelings ook gesels?”

“Ons het. Die aanbevelings was nogal krities, maar altyd van ‘n opbouende aard sodat die leerders aangemoedig kon voel om veranderinge te maak en sekere storiëdele meer te

¹⁵¹ Addendum AM: Skryfopdrag – Spesiale skryfgroep

¹⁵² Addendum AN: Spesiale skryfgroep – Skryfopdragstories (Voorbeelde)

omskryf of in te skryf¹⁵³. Hiervandaan kon die leerders enige tyd van die dag met my kom gesels oor idees vir hul stories of raad vra. Ek het 'n monitorproses gebruik, waar alle leerders se vordering en hul hoeveelheid afsprake dopgehou en aangeteken is. Sommige leerders het meer pouse-afsprake nodig gehad as ander.”

“Was die afsprake verpligtend?”

Ek kan sien hoe Mevrouw se kritiese brein nou oortyd werk om al die regte vrae op die regte oomblikke te vra.

“Glad nie Mevrouw, die leerders kon my uit hul eie vrye wil nader, maar ek het duidelik seker gemaak dat elke leerder minstens drie afsprake gehad het. Sommige geselsies oor idees het in die skoolgang gebeur, ander in pouses, ander op die sportveld, ander in die dorp in die winkel, waarookal ek die skryfgroep se leerders raakgeloop het, is êrens in die gesprek die vraag gevra: Hoe gaan dit met jou storie?”

“Ek wonder Anmar, as jy nou, na afloop van die hele projek, weer daaroor dink, of die mate van sukses van die skryfproses en -projek nie ook deels te danke is aan die verhouding wat jy met die leerders opgebou het nie ... die opregte belangstelling in hul skryfvordering en die feit dat die leerders die vryheid het om te skryf waaroor hulle wil, terwyl hulle vertrou word in die proses?”

“Ek dink dit kon tog 'n effek gehad het Mevrouw, maar hoe bepaal 'n mens nou die mate daarvan?”

“Jy sal verbaas wees.”

“Dankie, sê ek terwyl die kelner ons borde wegvat.

¹⁵³ Addendum AO (1 en 2): Voorbeelde van storiehulp verleen

In die weke wat daarop gevolg het, was die leerders se tyd baie beperk weens 'n sporttoer en die naderende toetsreekse en eksamens. In daardie tyd, ondanks hul besige programme, het ons besluit dat die leerders foto's van hulself, sowel as 'n voorblad vir hulle boeke sou maak. Daar was nie geld vir die boekprojek nie en ons sou soos Rache-hulle ons eie boeke maak. Ek sou om tyd te bespaar, die boeke aanmekaar sit, terwyl leerders verantwoordelik was vir die stories en die versorging daarvan in rekenaarformaat. Ek het nog steeds bly hoop dat daar êrens geld beskikbaar sal wees vir die boekprojek om in 'n professionele produk te ontwikkel, maar die antwoorde op die e-pos wat uitgestuur is, was positief in reaksie tot die projek, maar negatief wat 'n geldelike bydrae betref.”

“Aí, Anmar, ek het so gehoop dít sou uitwerk.”

Ek kan nie help om te glimlag nie ... wat dit seker vir haar weggegee het ...

“Twee weke later, uiters onverwags, ontvang ek 'n e-pos van Maritha Snyman van LAPA Uitgewers, waarin sy sê dat LAPA Uitgewers die projek soos wat ek in my e-pos verduidelik het, interessant vind en dat hulle daardie middag in 'n raadsvergadering 'n besluit sou neem om betrokke te raak of nie¹⁵⁴.”

“Dis fantasties! ... en het hulle?”

“Twee dae later het Miemie du Plessis weer kontak gemaak om te sê dat LAPA Uitgewers die projek steun en graag deel daarvan wil wees. Ek kan nie vir Mevrou die opgewondenheid en terselfdertyd die gevoel van absolute verligting beskryf nie. Maritha Snyman en Miemie du Plessis sou reis na Kaapstad vir 'n ontmoeting in dieselfde week van die groot Kaapse boekeskou, waar LAPA ook 'n uitgewerstalletjie gehad het. So, op 'n koue Saterdagoggend ontmoet ek toe vir Miemie du Plessis in 'n koffiehuis op Stellenbosch. Ek't haar meer vertel van die projek en wat dit presies is wat ek wil bereik met die saamstel van die boeke vir die leerders. Op daardie stadium het leerders reeds 'n eerste rondte van skryf ingehandig en ek kon voorbeelde van ons werk vir haar wys. Sy was beïndruk deur die kwaliteit en die lengte

¹⁵⁴ Verwys na Addendum AK: E-pos aan instansies vir finansiële steun en enkele reaksie daarop

van die stories. Die aanvanklike idee was om vir elke leerder sy eie boek te laat maak met 'n kopie daarvan wat ons as 'n groep aan 'n minder bevoorregte skool se biblioteek kon skenk. Miemie het voorgestel om al die stories in een bundel te plaas, sodat ons kostes kon bespaar.”

“Uitstekende voorstel, want die leerders sou mekaar se stories kon lees.”

“... daar's meer. Die boekprojek, sou ook 'n interne kompetisie insluit, waar 'n R1000 op die spel was vir die wen-storie. Miemie het voorgestel dat ek vyf beoordelaars kies om die evaluering van die stories te behartig. LAPA sou die prysgeld vir die wenner voorsien en as een van die beoordelaars optree. LAPA het ooreengekom om die proeflees van die skrifte, die druk en bind van die stories in boekformaat, die uitgee daarvan, sowel as geskenkboeke aan die leerders te oorhandig. Daar was selfs die moontlikheid dat Tania Brink vir die leerders hul finale boeke sou kon oorhandig. Ons het die inleweringdatums vasgemaak en die bal is aan die rol gesit vir 'n boekproses van R10 000. In ruil vir die geld en LAPA se betrokkenheid, is ooreengekom dat ek na Upington sou reis, waar ek 'n werkswinkel aan LAPA Uitgewers se kontakpersone en moontlik leerders ook, sou bied.”

“Die projek sou dus selfs meer leerders en opvoeders bereik.”

“Dit was die hoop Mevrouw! Terug by die skool, kon ek nie wag om die leerders te vertel nie. Ek het die leerders bymekaar geroep in 'n klaskamer. Hulle kon hulle ore en oë nie glo toe ek hulle vertel dat hulle stories in 'n professionele boek opgeneem gaan word deur LAPA Uitgewers nie. Die leerders was verskriklik opgewonde met weinig keer aan hul uitbundige hande-klap en spontane gejuig, wat nog harder herhaal is met die aanhoor van die R1000 harde kontant op die spel. Vir die volgende week, was daar 'n nuwe vlak van erns, 'n ratverskuiwing het plaasgevind, wat ons tot op nuwe storiehoogtes sou neem. Intussen het ek daaraan begin dink om 'n prysuitdelingsaand te hou, waar die leerders hulle storieboeke kan ontvang. Eintlik wou ek maar net op 'n behoorlike wyse vir die leerders dankie sê vir hul ywerige deelname aan die projek.”

“Hoe sou julle die wenner kies?”

“Ek het kriteria ontwikkel vir die evaluering van die stories¹⁵⁵ en ‘n potensiële lys van beoordelaars opgestel¹⁵⁶. Die kriteria-lys sou werk op ‘n puntestelsel, waarvolgens die leerder met die meeste punte, die wen-storie sou wees. Die beoordelaars moes kenners van leerders, Afrikaans en storieskryf wees nie en ek het ‘n Afrikaanse dosent aan die Universiteit Stellenbosch, Alet van der Nest, opvoeder, kenner en beoordelaar van skryfkompetisies, Carine Mocke, Afrikaanse vakhoof van Laerskool Stellenbosch, Rache Myburgh – die vrou wat alles begin het – en LAPA Uitgewers genader. Gelukkig het al vyf ingestem en baie uitgesien na die proses. Ons het sperdatums bespreek via e-pos en telefoon en die dokumente is op die laaste dag van die tweede kwartaal in 2009 aan hulle gestuur. Ek sou die dokument op die eerste Vrydag van die derde kwartaal 2009, met hul finale uitslae, terugkry.”

“Ek kan net dink dat die ingeedatums gouer nader gekom het as wat ons julle ooit kon dink.”

“Omtrent Mevrou. Die laaste paar dae is gekenmerk deur ‘n geskarrel om alles betyds in te gee. Elke leerder moes nog ‘n foto van hom/haarself en hul stories op rekenaarformaat inhandig op die laaste dag van die tweede kwartaal. Vooraf het leerders inligtingsbladsye ontvang met algemene vrae oor hul voorkeur, afkeure, gunsteling in die lewe, ditjies en datjies¹⁵⁷.”

“Wat wou jy met die inligting maak?”

“Ek het die inligting gebruik om ‘n paragraaf oor elke leerder te skryf, wat sou dien as hul skrywersidentiteit aan die agterkant van ons boek.”

¹⁵⁵ Addendum AP: Beoordelaars-kriteria

¹⁵⁶ Addendum AQ: Beoordelaars

¹⁵⁷ Addendum AR: Skrywersinligting

“Fantasties, want wanneer ‘n leser die gedeelte lees, kan hulle meer inligting oor die skrywer van die storie bekom.”

“So, op die finale dag het LAPA Uitgewers alle stories, foto’s en inligtingsparagrafe ontvang. Regdeur die vakansie het ek kontak met LAPA Uitgewers behou om die vordering van ons boek te monitor. Via e-pos het hulle laat weet dat die proses om die woorde effens te verminder om by hul boekformaat te pas redelik tyd neem, maar dat hulle vorder. Ons het ‘n datum vasgemaak vir die eerste Vrydag in die derde skoolkwartaal vir die aflewering van die boeke. Met groot opgewondeheid kon ek op die eerste dag van skool die goeie nuus met die leerders deel. Hulle was in ekstase hieroor en party het vertel hoe hulle in die vakansie begin skryf het aan ‘n ander storie. Ongelukkig, op daardie selfde dag teen tweede pouse, ontvang ek ‘n oproep van Miemie.”

“Slegte nuus?”

“Ons woorde was te veel om te voldoen aan hul boekformaat. Daar was ook nie tyd om die stories te proeflees nie en die kostes sou glo derduisende rande beloop. LAPA sou nie meer die boeke druk en uitgee nie. Die troos was dat LAPA wel steeds die geld en selfs soveel as R12 000, sou betaal.”

“Ongelooflik. Maar julle het dan kontak gehad en ‘n datum bespreek?”

Haar gesigsuitdrukking spreek boekdele.

“Na die telefoongesprek het ek vir ‘n oomblik net gestaan en baie diep asem gehaal. My grootste bekommernis was die teleurstelling van die leerders wat vir so ‘n lang tydperk bitter hard gewerk het aan hierdie projek. Daar was nie ‘n manier dat ek vir hulle kon sê die boek gaan nie meer gebeur nie. Terselfdertyd was ek selfs nog meer bekommerd oor die moontlike geld wat ons kan kry.”

“Ek sou jou goed glo, want as LAPA Uitgewers wat ‘n uitgewersreus is nie hierdie projek vir R10 000 kon doen nie, wie sou kon?”

“Ek het daar en dan besluit dat bekommernis en tranes my niks sou help nie. Ek is daar weg na die drukkerij van die Universiteit. Daar is ek van bakboord na stuurboord vir hulp, raad, kwotasies, leidrade oor moontlike hulp, alles met bitter min hoop. Slegs om die stories te laat proeflees, sou teen vyftien of sestien sent per woord, baie meer as die projek self kos. Ek het elke boekwinkel besoek, in die hoop dat iemand lig in die tunnel sou werp. Oppad terug van een van die winkels, loop ek ‘n ou koshuisvriendin raak. In ons gesels vertel ek haar van my dilemma. Vaagweg in haar agterkop, onthou sy toe van ‘n boekie wat Professor van der Walt van die Fakulteit Opvoedkunde ‘n tydjie gelede laat maak het. Die ironie was dat in die afboek van Meneer en Mevrouw, Professor van der Walt as my aanvanklike studieleier moes dien.”

“Ek onthou, maar haar passie en veld was nog altyd Engels ...”

“... en as gevolg van ‘n gespesialiseerde Honneursjaar wat toe mos nou uitvloei in ‘n Meestersgraad, het ek en sy dit beide gepas gedink dat sy nie my studieleier sou wees nie. Nou, na ‘n hele tydjie, bevind ek myself terug voor haar kantoordeur. Alhoewel sy besig was in ‘n sessie met ‘n Honneursstudent, het sy my binnegenooi en na my probleem geluister. Op haar tafel was ‘n verskeidenheid van gedrukte en gebinde boeke wat vir die fakulteit gedoen is deur Johan Gericke. Johan se kontakbesonderhede is vir my op ‘n stukkie papier neergeskryf en ek is daar weg in die hoop om hom in die hande te kry. Net daar op die stoep van die Opvoedkunde gebou het ek hom geskakel ... net sy *voicemail* was beskikbaar. Ek het ‘n dringende boodskap gelos en gevra dat hy my asseblief kontak. Binne ‘n paar minute het hy my teruggebeld en ek het my situasie verduidelik. Hy was dadelik gretig om te help en ons het ‘n ontmoeting gereël vir die volgende dag. Min het ek geweet dat Johan Gericke eers betrokke was by Sun Media (Universiteit Stellenbosch) en ons skool se skoolkoerantjie behartig. Ons het gesels oor opsies, uitleg, kostes en tydsraamwerke. Ek was net verlig dat ten spyte van die feit dat die projek nou langer sou duur, ons nie die leerders sou teleurstel

nie en 'n pragtige produk sou kon ontwikkel. Ek moes in kontak tree met hulle via e-pos vir 'n volledige kwotasie¹⁵⁸.

“Wie sou jou help met die proeflees ... ek het al gehoor van Johan, maar ek dink nie hulle doen dit nie?”

“Ek het self probeer proeflees en al die stories male sonder tal gelees. Hoe meer ek dit gedoen het, hoe meer het ek besef dat 'n vars kyk van 'n buitepersoon noodsaaklik was. In 'n koshuiskamergesprek met 'n vriendin wat kom kuier het, het ek my bekommernisse en probleme uitgepak, waarop sy vir my vra hoekom ek nie die stories vir haar gee nie. Sy het vir 'n geruime tyd by TV Plus gewerk, waar hierdie die tipe werk was wat hul heeldag gedoen het. In ongeloof van haar verskuilde talente, het ek haar aangestaar. Ons het onmiddellik haar rooster en my rooster bespreek en beplan vir die sperdatum wat Johan gegee het. Oor 'n tydperk van twee weke, sou sy al die stories proeflees. In dieselfde tydperk van twee weke, het Johan my gereeld by die skool kom sien om 'n gevoel te kry vir hul ontwerp en te gesels oor verdere uitleg. Intussen het ek die leerders bymekaargeroep en sonder om te veel te sê, verduidelik dat ons boekprojek 'n bietjie langer gaan neem om klaar te maak as wat ons verwag het. Dit was nie nodig vir hulle om te weet wat agter die skerms aan die gebeur was nie.”

“... en LAPA het toe die geld inbetaal?”

“Ek was bekommerd daaroor, want dit was nog nie inbetaal nie. Ek moes LAPA weer skakel en navrae daaroor doen. Ek het besef dat indien hulle sou kop uittrek, ek nie 'n been het om op te staan nie, aangesien geen ooreenkoms wat aangegaan is, ooit skriftelik onderteken is nie. Selfs erger as dit, die boekprojek sou nie gebeur sonder die geld nie en die leerders sou teleurgestel word. In die telefoongesprek het ek weer alle kontakbesonderhede en bankdetails deurgegee en vir 'n skriftelike ooreenkoms gevra. Ek het vir 'n vasgestelde datum van inbetaling gevra. Die volgende dag het ek 'n skriftelike ooreenkoms ontvang, wat die voorwaarde insluit dat ek na afloop van die projek op 'n bepaalde tyd sou reis na Uppington om

¹⁵⁸ Addendum AS: Kwotasies en e-pos kontak met Africa Digital

opleiding vir LAPA daar te bied. Twee dae later is 'n bedrag van R12 000 in 'n rekening inbetaal.”

“Ek kan die verligting nou nog op jou gesig sien.”

“Mevrou het geen idee nie. So, die ingeedatums het gou nader gekom en al die inligting is aan Johan Gericke en *Africa Digital* gestuur. Intussen het ek die leerders weer bymekaar gekry om te gesels oor 'n prysuitdelingsaand. Groot was die opgewondenheid toe ons uiteindelik op 'n finale datum in Septembermaand besluit het. Ek het met die skoolhoof gaan gesels oor die aand wat ons graag wil reël en hy het sy volle samewerking en ondersteuning vir hierdie geleentheid gebied en selfs ingewillig om as seremoniemeester vir die geleentheid op te tree. Uitnodigingsbriewe is op 'n netjiese briefhoof aan die ouers van die skryfgroep gestuur¹⁵⁹. 'n Afskeurstrokke het die uitnodiging vergesel, waar die ouers kon aandui of hulle die aand sou bywoon en indien wel, hoeveel gaste verwag kan word. Die leerders kon nie meer wag om te hoor wie met die prys-geld wegstap nie. Intussen het die geskenkboeke van LAPA Uitgewers by die skool aangekom.”

“So hulle het dít darem gestuur?”

“Ek het hulle soort van daarin geboelie met die telefoongesprek.”

Sy lag lekker terwyl sy iets kwytraak van love and war.

“Agter die skerm is daar gereël vir sop, broodjies, konfyte, kase, blomme, druiwesap, sherrie, glase, ekstra tafels en breekware vir die groot aand. Die afskeurstrokies is ontvang deur die sekretaresse en om-en-by 120 gaste wat die leerders insluit, het laat weet dat hulle graag die aand wou bywoon.

‘n Nuwe probleem het egter kop uitgesteek.”

¹⁵⁹ Addendum AT: Uitnodigingsbriewe vir prysuitdeling

“Nie nog een nie!”

“Op een of ander manier het *Africa Digital* die ontvangdatum en die prysuitdelingsdatum met mekaar verwar. Ons het dus ‘n prysuitdelingsaand gereël gehad, met al sy gaste, maar steeds geen boek nie. Gelukkig is hierdie fout gou agtergekom en moes die boeke in drie dae gedruk en gebind word. Op die dag van die prysuitdelingsaand, sou die boeke teen 12:00 afgelewer word. Teen 12:00 was daar geen teken van ‘n boek nie. ‘n Nuwe tyd is via telefoon vasgestel vir 13:00. Teen 13:00 was daar steeds geen teken van ‘n boek nie. ‘n Nuwe tyd is vir 15:00 vasgemaak. Ten spyte van my ongelooflike magtelose gevoel, moes die ander voorbereidings in gereedheid gebring word vir die aand. Stoele en tafels is uitgepak, tafeldoek oorgegooi. Geskenkboeke en breekware uitgepak. Teen 15:15 was daar steeds geen teken van ons boek nie. ‘n Geweldige angstige gevoel het my beetgepak, aangesien die aand in minder as vier ure sou begin en die boek die spilpunt van die hele samekoms is. Dit was ‘n eenvoudige som om te maak: geen boek = geen prysuitdelingsaand = tyd gemors van baie mense = teleurgestelde leerders = rooi gesig. Johan het my verseker dat ons ‘n aand en ‘n boek gaan hê, maar dinge het nie goed gelyk nie.”

“... en toe?”

“Bo alle verwagtinge, stop die rooi motor voor die ingang van die skoolgebou teen 16:30 met sestig van ons boeke, opgemaak in stapels van vyftien en toegedraai in plastiek.”

“Die mooiste rooi motor seker ooit!”

“Verseker Mevrou en vandaar het al die bekommernis verdwyn.

Die leerders het vroeg opgedaag om te help met klein goedjies soos programmetjies¹⁶⁰ uitdeel en broodjies uitdra. Wonderlike ouers, my eie, sowel as ander betrokkenes het gehelp sop warm maak en brood sny tot net voor die aanvang van die aand. Die gaste het sherrie geniet en inbeweeg na hul sitplekke. ‘n Skyfievertoning van ons skryfproses is gewys en het

¹⁶⁰ Addendum AU: Program vir prysuitdelingsaand

al die leerders bekendgestel aan die gaste. Die leerders se geskenkboeke, sowel as hul skryfboeke, is oorhandig deur ons biblioteekdame wat vir die afgelope vyf-en-twintig jaar reeds by die skool betrokke is. Ek het een van die leerders gevra om in 'n toespraak te vertel van die skryfproses en hulle ervaring. Die gaste het haar pragtige toespraak geniet en lekker gelag by tye oor wat ons aangevang het. Ek het self die bedankings behartig, waar blomme aan die beoordelaars oorhandig. Onder luide applous, het Rina-Mari Weideman met die louere weggestap¹⁶¹. Daar was ook twee naaswennerse en twee derde plekke wat elkeen 'n geldkoevertjie en sjokolade ontvang het. Hierna het die wenner 'n gedeelte van haar verhaal voorgelees en die gehoor was in vervoering oor haar storie. Onverwags het die leerders en die skool my bedank vir die proses en die projek en 'n ruiker en 'n geskenkbewys oorhandig. Die aand is afgesluit op 'n hoë noot, waar 120 gaste heerlik saam gekuier het om die sop-en-broodjies-tafel. Leerders kon nie ophou kyk en blaai en lees in hul boekies nie.”

“Ek hoop jy het foto's hiervan ... ek sal dit vreeslik graag wil sien.”

“Een van die juffrouens by die skool neem pragtige foto's en sy het aangebied om die aand vir ons op film vas te vang. Ek het 'n CD gekry met al ons foto's daarop. Ek sal dit vir mevrou later mail.¹⁶²”

“... en die effek wat die proses gehad het? Kon jy iets daaromtrent agterkom?”

“Wel, die volgende dag, het ek op 'n onverwagse stormloop van lesers afgekom, waar die opvoeders vertel het hoe die leerders elke oomblik van die dag as hulle 'n af-tydjie het, hul boeke lees. Dit het selfs die ander leerders wat nie deel was van die projek nie, aangesteek en die boeke is oor en weer vir mekaar uitgeleen om die stories te lees. Na 'n gesprek met Johan oor die moontlikheid van ekstra kopieë, is 'n bestellingslys¹⁶³ by die sekretaresse gelaat, waar leerders teen R80 'n boek kon koop. Geen geld is gemaak uit hierdie projek nie. R80 is die laagste tarief waarteen die boeke by *Africa Digital* gedruk word. 'n Verdere 25

¹⁶¹ Addendum AV: Beoordelaarsuitslae en kommentaar

¹⁶² Addendum AW: Fotoblad – Laerskool Stellenbosch Boekprysuitdelingsaand

¹⁶³ Addendum AX: Bestellingslys

bestellings is gemaak. Sommige het tot 6 ekstra kopieë bestel om as kersgeskenke uit te deel.

Een van die opvoeders by die skool het die storie van ons boekprojek met 'n pragtige foto vir die Eikestadnuus gestuur¹⁶⁴. Na die verskyning van die berig, het LAPA my gekontak om te hoor hoe gou ek Upington toe kan gaan. Die tyd was onmoontlik op daardie stadium en oor-en-weer e-posse het geen oplossing gebied nie. Uiteindelik is 'n datum vasgemaak vir 9 en 10 Junie 2010, waar ek op die 10de die werkswinkel aangebied het ... maar dis 'n storie vir 'n ander dag."

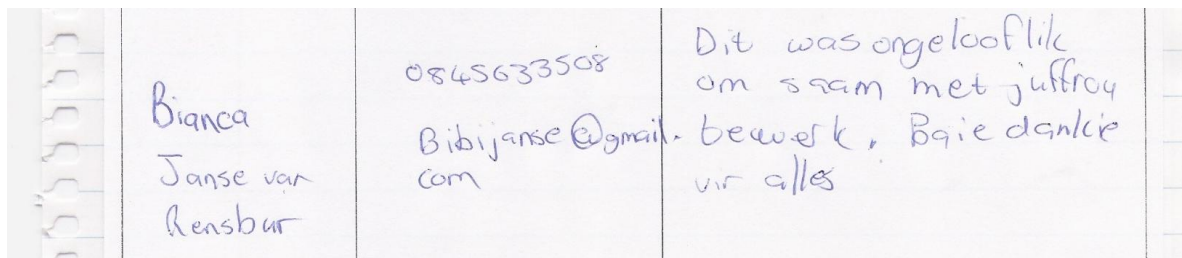
"Fluit-fluit jou storie is uit?"

"Fluit-fluit, my storie is ... of nee wag, nog nie. Net nog dit ...

Ek buk af na my sak en soek na Anzil se brief ... dis in die flip file saam met die foto's ...

... dalk is dit beter as ek my storie afsluit met Anzil se kommentaar. Sy is deel van LAPA Uitgewers se span in Upington, 'n gepubliseerde skryfster en 'n deelnemer aan ons werkswinkel."

Ek buk om die brief uit my sak te haal. Ek vat per ongeluk 'n gefrommelde stukkie papier saam met dit raak. Dis werklik 'n ou stukkie papier wat nooit uitgegooi is nie en ek vou dit oop. Dis 'n klein briefie van Bianca ... ek onthou die briefie. Sy't dit eendag in my hand gestop:



¹⁶⁴ Addendum AY (1 en 2): Koerantberigte

Dis briefies soos hierdie een wat jou dag maak en jou motiveer om te doen dit wat jy doen vir solank as wat jy kan. Ek glimlag vir 'n oomblik.

“En nou?” vra Mevrou.

“Sommer 'n ou briefie wat ek weer gekry het.”

Ek skuif die regte brief, Anzil se briefie oor die tafel na Mevrou toe. Partykeer is die woorde op papier werklik genoeg.

Die aanbieding van die skryfskool deur Anmar le Roux was 'n vars ervaring. Dit het die student gedwing om al sy sintuie in te span en diep binne die siel te soek na materiaal groter as die skryfproses self. Dit dwing jou om jou eie lewe in oënskyn te neem, jou waardes te bepaal en dan besluite rondom jou storie te neem.

Juis omdat daar altyd in skryfskole en kursusse gepredik word dat die skrywer moet skryf wat hy ken, het Anmar se aanbieding jou atent gemaak op dit wat nie net vir jou bekend is, maar ook dit wat vir jou belangrik is. In die vorm van jou drome, jou begeertes en die mense na aan jou.

Die feit dat Anmar van klank, geure en jou selfs dwing om in 'duisternis' te skryf, bring 'n gevoel van onmiddellikheid, 'n dringendheid om jou gedagtes, gevoelens te deel. Dit laat mens selfs besef hoeveel jy het om voor dankbaar te wees.

Anmar se sagte stemtoon, die manier waarop sy dadelik tot haar studente kan deurdring en die feit dat sy hulle praktiese take laat doen, werk fantasties. Die manier waarop sy jou wegneem op (jou eie) verbeeldingsvlug, is ongelooflik. Juis soveel meer omdat die skryfskool vir 'n groepie leerders met baie sosio-ekonomiese probleme, en hulle soveel met bitter realiteit te doen kry, moet Anmar geloof word vir die manier waarop sy haar student oorreed om sy verbeelding in te span.

Die metode van Anmar kan net van krag tot krag gaan. Indien dit meer in skole en groepe met moeilike omstandighede aangebied word, kan dit die deelnemer dwing om self aanspreeklikheid vir sy lewe te neem, hetsy as skrywer of as mens in die geheel. Dit leer soveel lewenslesse as wat dit skryftegnieke oordra.

Die kinders wil jou net weer hier kry. Jy het beslis 'n plekkie in hul hart vir jouself verwerf. Ek dink groot name kan gerus by jou kers opsteek wat jou aanbieding betref.

Alles van die beste.
Anzil

Vir die leser in kort:

Hierdie afdeling bied in 'n narratiewe vorm die tweede skryfonderrigervaring te Laerskool Stellenbosch en die proses van die ontwikkeling van 'n kreatiewe skryfboek (**Ssskryfit**) met kortverhale deur Graad 7-leerders. Regdeur die afdeling word daar gereflekteer aan die hand van dialooggesprekke met kenners. Die teorie agter die studie word in werking gestel deur visuele notas, foto's van die skryfgeleenthede, e-pos en gesprekvoering.

Afdeling D

Nawoord en somtotaal van my kreatiewe skryfervaringe en insig tot dusver ...

1. Gevolgtrekking

In die paragrafe wat volg, bespreek ek enkele gevolgtrekkings, selfs aha-momente wat ek vanuit die twee navorsingsgeleenthede en ondersteunende literatuur maak. Ek bespreek my afleidings onder bepaalde afdelings, soos wat die oomblikke van besef my telkens geraak het. Enkele implikasies vir opvoeders is hieraan verbonde.

1.1 Ek besef die volgende:

1.1.1 Oor skryf:

- As 'n kind en jong leerder het ek aanvanklik geleer dat ek nie kon skryf soos wat ek praat nie.
- As 'n ouer leerder het ek agtergekom dat my gedagte-wêreld, my direkte omgewing en my ervaringe 'n geweldige invloed op my manier van skryf het.
- Skryf vind plaas as gevolg van 'n kontinuïteit van betekenis. Dit behoort te ontwikkel van 'n betekenislose roetine tot betekenisvolle ervaringskrywe, wat die kind direk betrek.
- Skryf is 'n aaneenlopende proses, gegrond in ervaringe. Kennis en vaardighede aangeleer in een situasie kan instrumente van verstaan of idees word vir 'n ander situasie.
- Die proses van leer skryf, behels die oplos van konflikte tussen verskeie aspekte.
- Skryf is 'n holistiese proses wat verwant is aan die wêreld. Dit behels gevoel, observasie, denke en aksies as 'n siklusproses.

- Skryf is 'n veilige omgewing om jou emosies op papier te sit, juis omdat skryf aan die hand van 'n metafoor kan gebeur.
- Elke geleentheid vir skryf is identiteitsvorming, 'n wie en wat 'n individu is.
- Opvoeders onderrig nie kreatiewe skryfwerk nie, hoofsaaklik om orde in hulle klasse te handhaaf, weens beperkende tydsfaktore en 'n werkslading wat hiermee gepaard gaan, maar mééstal omdat hulle nie weet hoe nie.
- Skryf aan die hand van ervaringsleer is 'n moontlike oplossing vir opvoeders in die onderrig van kreatiewe skryf.
- In die term kreatiewe skryfwerk, verkies opvoeders die term skryf. Dit beteken dat die klem op beheer van leerders se taalgebruik van die reëls en struktuur val. Skryfwerk is nie net kreatief omdat jy dit self geskryf het nie. Die kreatiewe aspek daarvan is 'n vaardigheid wat onderrig kan word.
- Die onderrig van kreatiewe skryfwerk is beperk tot die opvoeder se eie idees en veral beperkinge rakende die begrip van konsepte soos kreatiwiteit, verbeelding en kreatiewe skryfwerk.
- In skryf is enigiets moontlik.
- Inspirasie vir skryf is oral. Goed wat lyk na niks of wat dalk nie nou vir jou 'n betekenis het nie, het baie betekenis.
- Skryf behoort te gebeur aan die hand van stimuli om die geleentheid vir konneksies met vorige ervarings te bied. Hiervolgens maak dit leerders gereed om te skryf.
- Leerders behoort begelei te word in hulle skryfproses, veral in die pre-skryffase, waar soveel as moontlik sintuie gestimuleer moet word.
- Vir my persoonlik, bestaan die kreatiewe skryfproses uit drie fases: stimulasie, skepping en refleksie¹⁶⁵.
- Interne spanning is waardevol vir skryfgeleenthede en het dikwels stories uit niks tot gevolg.
- Kreatiewe skryfwerk gebeur vanuit die stimulering van verbeelding en die skep van 'n skryfervaring. Dit word verryk deur die dimensies van gevoelens, sintuie, outentieke skryfsituasies, veelvuldige stimuli en interne spanning.

¹⁶⁵ Verwys na kreatiewe skryfonderrigmodel op bladsy 123 van die verhandeling

- Elke skryfproses behoort 'n sensasiefase, eksplorasië- en manipulasiefase, inkubasiefase en 'n organiseringsfase te hê, voordat skryf mag plaasvind. 'n Evalueringsfase moet hierop volg.
- Die atmosfeer vir 'n kreatiewe skryfgeleentheid moet bydrae tot die skryfervaring en het 'n beduidende invloed op die skryfvermoëns van leerders.
- Kreatiewe skryfaktiwiteite/geleenthede moet doeltreffend en uiters deeglik beplan word.
- Die onmiddellike omgewing kan as inspirasie vir skryf gebruik word, want dit bied 'n egte ervaring waarmee leerders kan vereenselwig.
- Verassingselemente in skryfwerk is noodsaaklik.
- Kreatiewe skryf, gesien as 'n aaneenlopende proses, is gegrond in ervaringe.
- Vertroue in die kreatiewe skryfproses, is belangrik.
- Ware verbeelding in skryfwerk kry slegs vlerke indien 'n opvoeder 'n veilige skryfomgewing bied waar regtig enigiets moontlik is.
- Die onderrig van kreatiewe skryfwerk is opvoeding as kunstenaarskap.

1.1.2 Oor ervaringsleer:

- Die proses van begrip geskied aan die hand van 'n ervaring.
- Leerders het 'n ervaring nodig om iets van skryf agter te kom. Hierdie ervaring hoef nie noodwendig 'n goeie een te wees nie.
- Aansluiting by leerders se vorige ervaring voordat skryf plaasvind, is belangrik.
- Die skep van 'n ervaring vir skryf, veral in die pre-skryffase is 'n móét.

1.1.3 Oor kreatiwiteit:

- Kreatiwiteit berus op die mag van verbeelding en fantasie as hekwagters van kreatiwiteit.
- Kwaliteit-opvoeding gebeur hand aan hand met kreatiwiteit en daarom moet onderrig 'n kreatiwiteitsproses in eie reg wees.
- Die omgaan met kreatiwiteit kan leerders toerus om uitdrukking aan hulle waardes en betekenis aan hul ervaring te gee.

- Kreatiwiteit word verwar met struktuurloosheid en 'n geen-grens-benadering tot die lewe. Die teendeel dat dit heelwat steun op struktuur, is eintlik waar.
- Nie alle kreatiwiteit beteken dat elke idee of plan 'n unieke eerste hoof te wees nie.
- Kreatiwiteit kan net so vry wees as wat dit struktuurgebonde is.
- 'n Mens is kreatief omdat jy 'n mens is.
- Gesonde, emosionele groei is direk verbind met die kwaliteit van 'n persoon se ekspressiewe lewe en kreatiwiteit.

1.1.4 Oor verbeelding:

- Verbeelding is dikwels iets waaroor leerders raaskry in die klaskamer, eerder as wat dit 'n vaardigheid is wat onderrig en gekanaliseer kan word.
- Jou verbeelding hoef nie logies te wees nie. Dit strek ver en wyd, is snaaks, interessant en prakties.
- Jou verbeelding maak kreatiwiteit moontlik.

2. Implikasies

Die bogenoemde gevolgtrekking dra beduidende waarde ten opsigte van my opvoederswese. Ek bevind myself in 'n bevoorregte posisie om leerders toe te rus en seker te maak dat hulle uitdrukking en veral betekenis aan hul persoonlike ervarings kan gee.

Opregte opvoeding, kwaliteit opvoeding, geskied aan die hand van ervarings. Die fasilitering en refleksie van hierdie ervarings, is uiters belangrike vaardighede wat elke opvoeder moet onderrig.

Kreatiewe skryf, gesien as 'n aaneenlopende proses, is gegrond in ervarings. Hiervolgens behoort die rol van elke opvoeder dié van fasiliteerder wat geleenthede vir relevante en opwindende skryfgeleenthede skep, te wees. Vanuit hierdie skryfgeleenthede volg skryfaktiwiteite vir betekenis as funksionele prosesse.

Elke skryfsituasie en skryfervaring moet meervoudige geleenthede vir leerders skep om kreatief met die ervaring om te gaan vir die skryfgeleentheid om tot eie reg te kom. Die belangrikheid van balans tussen rasioneel en/of logies denke aan die een kant en estetika en/of gevoelens, sowel as probleemoplossing aan die ander kant in die skryfproses, kan nie genoeg beklemtoon word nie.

Die primêre skryfervaring vir elke opdrag, móét bestaan uit 'n eerstehandse, subjektiewe, sintuiglike ervaring, wat uitloop op aksie/reaksie en heel laaste toepassing en/of skepping. Dit is my mening as navorser, dat die skryfproses uit drie interafhanklike fases bestaan: stimulering, skepping en refleksie¹⁶⁶.

Ek besef al meer en meer dat alle skryfgeleenthede begelei en vooraf gestimuleer moet word, voordat opvoeders van leerders kan verwag om 'n skryfproduk te lewer. Leerders word 'n onreg aangedoen en hul verbeelding en skryfvermoë beperk indien begeleiding en stimulering nie plaasvind nie. Hiervolgens moet my onderrigstrategieë en leertegnieke 'n kreatiwiteitsproses in eie reg wees.

Persoonlike joernale, geskrewe refleksies, portefeuljes, skryfspeletjies, stories, visualisering- en verbeeldingsaktiwiteite, gesprekke oor kreatiwiteit en kreatiewe skryfwerk en die stimulering, sowel as gebruik van leerders se sintuie, is 'n móét in elke skryfklaskamer.

Ten slotte: kreatiwiteit in die skryfproses mag nie deur opvoeders verwar word met struktuurloosheid en 'n geen-grens-benadering tot die lewe nie. Kwaliteit opvoeding gaan hand aan hand met kreatiwiteit in die oplos van probleme, die neem van inisiatief en alle skeppinge, veral skryf.

¹⁶⁶ Verwys na kreatiewe skryfonderrigmodel op bladsy 123 van die verhandeling

3. Kritiese refleksie

“Reflective thinking is always more or less troublesome because it involves overcoming the inertia that inclines one to accept suggestions on their face value, it involves willingness to endure a condition or mental unrest and disturbance, judgement suspended during further inquiry, and suspense is likely to be rather painful.”

(Dewey, 1991:13 in De Beer, 2005:18)

Hoe dit ookal daaruit mag sien: pynlik of te not, die leerproses is holisties en dit is belangrik om vir 'n oomblik stil te staan en goed na te dink oor die leerdoelwitte, die leerprosesse en die tekortkominge van hierdie studie.

Ek is bewus van die feit dat ek as 'n navorser 'n transformasie ten opsigte van my eie perspektiewe moes ondergaan om my betekenisstrukture te herevalueer (Taylor, 1998:6). Wat beteken dit? moes ek myself gereeld afvra. Alleenlik deur hierdie proses van vrae, dinamiese verbintenisse en verandering, kon ek verstaan konstrueer, omdat my verwysingsraamwerk volgens Mezirow (1996:163 in Taylor, 1998:7) meer:

- a.) inklusief;
- b.) gedifferensieerd;
- c.) deursigtig;
- d.) krities reflektief; en
- e.) ervaringsgeïntegreerd van aard sal wees.

Elke navorser se persoonlike betekenisperspektief is die perseptuele filter wat die verstaan van ons navorsingservaringe bewerkstellig (Taylor, 1998:6) of selfs beperk. Die gebruik van outo-etnografie en die narratief het geweldig baie voordele vir die studie ingehou. Ek kon steun op geleefde ervarings, wat die lees van die verhandeling meer ontvanklik en leesbaar vir die meerderheid van die opgevoede publiek maak (Tedlock, 2000 in Denzin & Lincoln, 2000:459), terwyl my eie begrip en verstaan rakende die kreatiewe skryfproses in 'n veel

meer betekenisvolle en ryk konteks geplaas word. Hiervolgens kon ek die skryfproses sowel as die skryfproduk interverweef (Richardson 2000:930) en besef ek nou meer as ooit dat hierdie vorm van navorsing blote selfnarratief oortref weens die uiters analitiese en interpretatiewe aard daarvan (Chang, 2008:43).

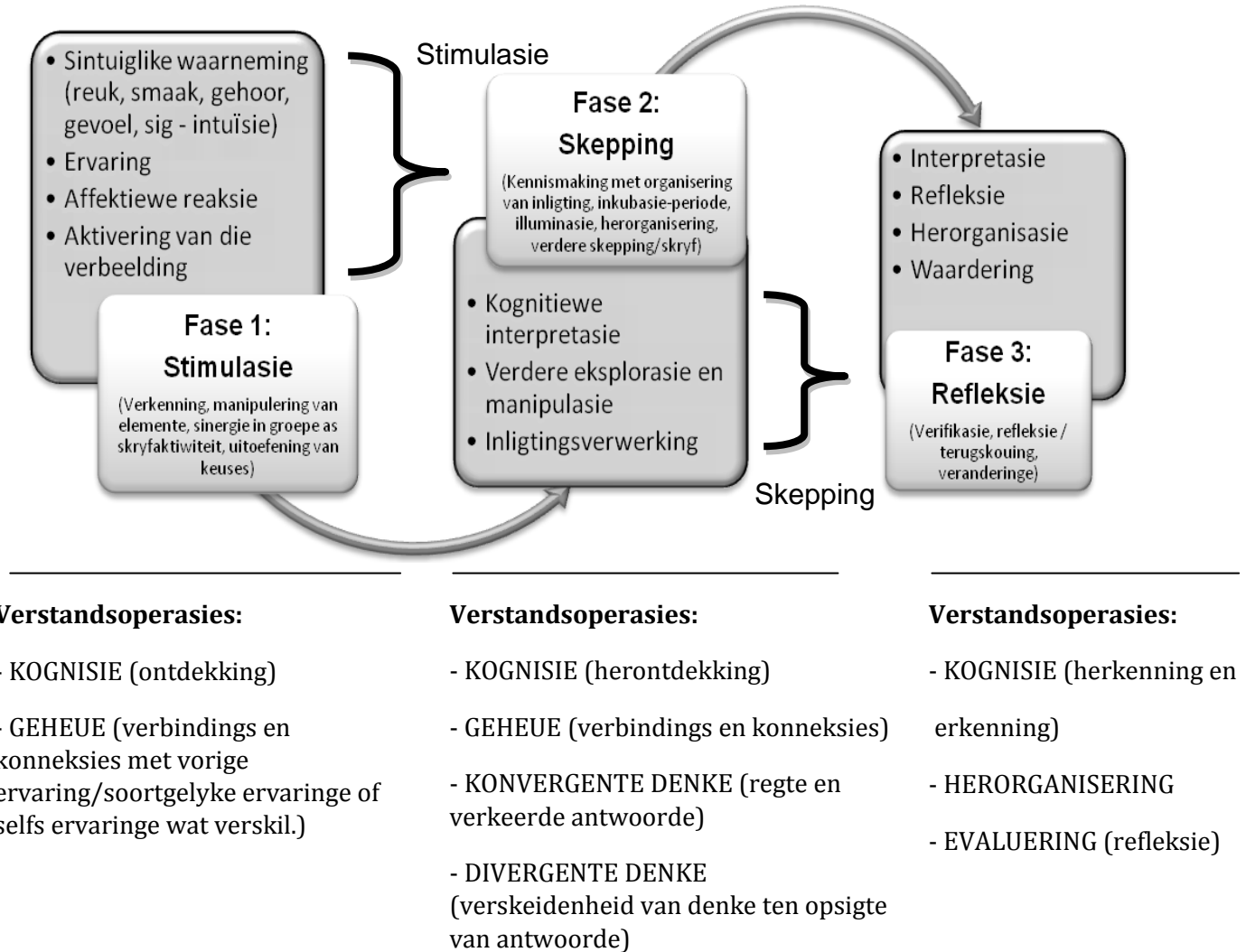
As 'n navorser, is ek van mening dat hierdie studie op geen ander of beter wyse as aan die hand van outo-etnografiese en narratiewe skrywes (leser sowel as navorser) tot nuwe perspektiewe kon voer nie. Hiervolgens beskou ek die studiedoel as vier uit vyf keer bereik.

- 'n Verhandeling in die vorm van 'n outo-etnografiese narratief wat verslag doen oor die navorsingsgeleenthede en navorsingsgebeure waarby ek betrokke was as die aanbieder van beide kreatiewe skryfgeleenthede, is bereik.
- Nuwe begrip vir die waarde van 'n begeleide ervaring om die belangrikheid daarvan in die kreatiewe skryfproses te beklemtoon, is ontwikkel.
- Die effek wat die gebruik van veelvuldige stimuli op die kreatiewe skryfwerk van leerders het, is opnuut besef.
- Refleksie binne die raamwerk van selfstudie, soms aan die hand van narratief, oor die wyse waarop dit my persoonlik toerus om tot beter begrip en verstaan van die skryfproses te kom, is ingebou.

Wat die vyfde doelwit betref: om tot beter begrip en verstaan van die kreatiewe skryfonderrigproses te kom, is ek nou van mening dat hierdie nie werklik 'n doelwit is nie, maar eerder 'n strewe. Ek vang myself waar ek ook 'n regmerk in die bereik-kolom van die laaste doelwit wil plaas ... en dan 'n oomblik huiwer om myself oor die vingers te tik oor my eie verwaandheid.

Die optekening van die verhandeling as 'n leerproses het my gedwing om alle ervarings te herdefinieer en daarvoor na te dink. Hierdie herdefinieer- en evalueerproses is 'n onophoudelike, broodnodige proses vir enige navorser. Hieruit is my eie kreatiewe skryfonderrigmodel gebore. 'n Model wat poog om die prosesse, elemente en fases van hoe

my eie kreatiewe skryfonderrigproses tot dusver gewerk het aan die leser te verduidelik. Hierdie model beskou ek as my grootste akademiese bydrae.



As deel van die leerproses, het ek besef dat die kreatiewe skryfonderrigproses uit drie fases behoort te bestaan, waar die proses van skryf deurgaans in elk van die drie interafhanklike fases moet gebeur. Ek moes krities oor die waarde van elke fase gaan besin en het tot die volgende gevolgtrekkings gekom:

Fase 1 (**Stimulasie**) moes 'n pre-skryffase vir alle skryfaktiwiteit insluit. Ongelukkig is dit so dat die meeste opvoeders – grootliks dalk as gevolg van onkunde – direk met fase twee (skepping) begin, sonder enige stimulasie of ervaring ten opsigte van die onderwerp van skrywe. Dit is talle leerders se grootste frustrasie, aangesien hulle dikwels vervreem voel van

die onderwerp waaroor hulle skryf. Gevolglik veroorsaak die opvoeder indirek 'n kreatiewe en affektiewe versperring (Krashen, 1985, in Kruger, 2006) wat leerders in die ontwikkeling van hul skryfvaardighede strem en steeds 'n leë A4-bladsy en groot misnoeë tot gevolg het. Skryf is gevolglik alles behalwe lekker. Gedurende hierdie fase behoort opvoeders soveel moontlike sintuie van leerders te stimuleer in die poging om hul verbeelding te aktiveer.

Dié fase, het ek besef, moet uit talle klein vryskryf- en ander skryfaktiwiteite, sonder die druk van 'n finale produk, bestaan. Leerders moet 'n ervaring gebied word. Hoe hulle die stimulasie ondervind, bepaal die konneksie met hul intuïsie en die gevoel wat hul ontwikkel ten opsigte van die skryfstuk wat voorlê. Leerders is dus in gevoel met hul affektiewe wêreld. Onmiddellik word skryf 'n persoonlike ervaring en 'n uitdaging waarvan die leerders nie vervreem is van hom-/haarself en die onderwerp nie. Leerders skryf deur konneksies te maak met vorige ervaringe wat hul lei tot nuwe ontdekkinge vanuit daardie ervaringe. Hier moet leerders toegelaat word om te kyk wat gebeur indien hul ander keuses maak en elemente in hul stories verander. Om met ander te gesels, kan 'n ruimte vir die uitbreiding of vernuwing en verandering van idees skep.

Fase 2 (**Skepping**) het geen bekendstelling nodig nie, omdat die meeste opvoeders presies weet wat om hier te doen. Gee die opdrag, dalk met 'n paar moets en moenies en die leerders skryf. Dit is gelukkig nie so eenvoudig nie. Al drie die fases van skryf is interafhanklik van mekaar en die proses van skryf gebeur deurgaans in elkeen van die fases. Afhangende van die kwaliteit van fase nommer een, gaan leerders in fase nommer twee poog om die inligting te organiseer en selfs verder te verken. Inligtingsverwerking is 'n doelbewuste kognitiewe proses en aktiwiteit, waar leerders poog om verbindings en konneksies te maak. Leerders moet 'n verskeidenheid van moontlikhede op die proef stel ten einde die gepaste en gewenste uitkoms in hul skryfwerk te verkry. Skepping is dus 'n proses waar kreatiewe idees en die inligting rondom hierdie idees struktuur gebied word. Ek beklemtoon die feit dat kreatiwiteit en kreatiewe skryfwerk nie net lawwe en vrye idees is nie, maar 'n doelgerigte kognitiewe aktiwiteit.

In fase 3 (**Refleksie**) het ek besef dat alhoewel jong studente wat die opvoedingspad stap gereeld aangemoedig word om werklik reflekerende praktisyns te word, refleksie iets is wat tyd neem en gevolglik dikwels doelbewus vergeet of afgeskeep word. Hierdie fase kan in

klaskamers herken word as die oomblik waar leerders hulle punte ontvang en gebaseer daarop besluit of hul goed of sleg gedoen het en gevolglik goed of sleg skryf. Hierdie is 'n belangrike fase omdat dit leerders die geleentheid bied om te groei deur besinning oor hul eie werk. 'n Terugskouing oor wat 'n leerder gedoen het, wat die positiewe, sowel as negatiewe kritiek daarteenoor is, moedig kognitiewe herorganisering van gedagtes aan, wat vorentoeskouing en kognitiewe veranderinge tot gevolg kan hê. Hiervolgens word daar gelet op wat ek gedoen het en hoe ek dit selfs beter kan doen vir 'n volgende keer. Slegs hierdeur kan leerders in hul skryfwerk groei. Selfs al word fase een en twee wonderlik geaktiveer in die pre-skryf- en skryfproses, baat dit leerders geensins indien hul nie die geleentheid gegun word om na te dink oor die aspekte van 'n skryfopdrag en waar sy/haar skryfwerk op hede staan nie. Leerders ontwikkel 'n gevoel van waardering vir hul eie werk, iets wat 'n positiewe moet in elke kreatiewe skryfonderrigklas behoort te wees.

Ten slotte: geen studie is ooit sonder waardes of tekortkominge nie. Ek sluit af met 'n kritiese bespreking van die unieke waardes en positiewe tekortkominge van hierdie studie as 'n deel van die algehele refleksie.

3.1 Waarde van die studie:

3.1.1 Die integrasie van teorie, metodologie en refleksie in die vorm van 'n narratiewe verslag.

Reeds baie vroeg in die verhandeling vermeld ek dat ek as 'n navorser vir die meerderheid van die navorsingtyd verwyderd gevoel het van my studies. Daar was geen verband tussen my persoonlike lewe en my professionele aktiwiteite nie. Dit was twee aparte entiteite. Ek verstaan nou dat betekenis en verstaan nie sommer net gebeur nie, maar deur die narratiewe, deur die storieproses kon ek groei tot nuwer insigte wat my verstaanproses oor kreatiewe skryfwerk kon ondersteun. Dit het twee goed veroorsaak: eerstens dat my navorsingsmetodes uitgebrei en my kenniskonstruksie wyer gestrek het as slegs die navorsing waarmee ek besig was en tweedens dat ek die goue draad van teorie, metodologie en refleksie kon deurtrek en saamvat as 'n geheel, eerder as los entiteite soos my verstaan

eers was. In die proses van skrywe en integrasie kon ek dus myself en die proses beter verken en verstaan.

3.1.2 Die keuse van 'n narratiewe aanbieding.

Elke ervaring en navorsingsgeleentheid bied 'n geleentheid om die navorsingsverhaal te vertel. Elke vertelling beteken groei en ontwikkeling vir myself en ook as navorser, deurdat nuwe betekenis uit ou ervarings ontstaan (Van Halen-Faber, 1997:52). Die ontdekking van begrip en verstaan ontwikkel vanuit die konneksies tussen die navorser as kritiese reflekteerder en narrateur van my ervarings en vertellings. Dit vorm my manier van weet (Van Halen-Faber, 1997:52) en bied die konneksie tussen gedagtes rakende skryfervarings en die kommunisering van hierdie gedagtes deur geskrewe woord in die vorm van 'n storie. Die grootste pluspunt is die feit dat die narratiewe benadering die geleentheid bied om gehoor te word op meer as net die akademiese vlak. Dit bied die geleentheid aan die leser om waarlik deel te word van die navorsingstorie. Doyle & Carter (2003:130) voer aan dat die mens 'n universele behoefte as basiese wyse van gedagtegang het "... to story their experience ..." om 'n interpretasie van hul inligting en ervarings te bied. Stories verduidelik hoe dinge werk en watter betekenis sekere gebeure het (Carter, 1993). Dit bevat bepaalde inligting oor bedoelings en motiverings. Die narratiewe benadering is 'n benadering wat die geleentheid aan leser en skrywer bied om die talle konneksies tussen die konteks van die studie te vind en dit met persoonlike sowel as kontekstuele kennis (van nie net die skrywer daarvan nie, maar ook die leser) te verbind.

3.1.3 Kreatiewe studie oor kreatiewe skryf.

Dikwels laat verhandelinge selfs proefskrifte oor kreatiwiteit lesers met die gevoel van *hoe sou ek dit prakties kon implementeer?* Sodra 'n leser daardie vraag vra nadat hy/sy blootgestel was aan 'n verhandeling of 'n proefskrif oor kreatiwiteit en veral kreatiewe skryfwerk, is die stryd verloor. Hierdie verhandeling poog om die leser nie net met die essensiële boodskap te laat nie, maar ook idees te bied oor hoe om skryflesse kreatief te benader. Deur uiting te gee aan my navorsingsverstaan en my groeiende gedagtegang rakende kreatiewe skryfonderrig te verwoord, deel die leser in my, sowel as sy/haar eie kreatiwiteitsproses.

3.1.4 Die ontwikkeling van navorsingskundigheid in die vorm van 'n kreatiewe skryfmodel.

Die optekening van die verhandeling as 'n leerproses het my gedwing om alle ervarings te herdefinieer en daarvoor na te dink. Hierdie herdefinieer- en evalueerproses is 'n onophoudelike, broodnodige proses vir enige navorser. Hieruit is my eie kreatiewe skryfonderrigmodel gebore. 'n Model wat poog om die prosesse, elemente en fases van kreatiewe skryfonderrig aan die leser te verduidelik. Hierdie model beskou ek as my grootste akademiese bydrae en was 'n poging om 'n verduideliking van hoe my eie kreatiewe skryfonderrigproses tot dusver gewerk het bloot te lê. As deel van die leerproses, het ek besef dat die kreatiewe skryfonderrigproses uit drie fases behoort te bestaan, waar die proses van skryf deurgaans in elk van die drie interafhanklike fases moet gebeur.

3.1.5 'n Kindgerigte en terselfdertyd produkgerigte proses

Die hele proses was ingestel op die kind en sy/haar skryfproses. Terselfdertyd het ons saam as opvoeder-leerder in 'n produk-rigting beweeg maar op 'n leersame en pret wyse. Die uiteinde van die tweede skryfervaring was dus 'n werklike produk. Leerders is beloon met 'n boek wat 'n storie bevat wat hy/sy self geskryf het. Die assessering het dus vir eens sin gemaak en punte is nie net sommer gegee vir sinskonstruksie, taal en struktuur soos in my eie ervarings op skool nie.

3.1.6 Positiewe akademiese implikasies

Hierdie verhandeling sou opgevolg kon word deur 'n artikel. Verdere navorsing in die vorm van 'n proefskrif, is 'n moontlikheid.

3.1.7 Vryheid in die struktuur en beperkinge

Deur die verloop van die verhandeling konstrueer ek as 'n navorser my eie sienings oor die kreatiewe skryfproses en die onderrig daarvan. Ek beskou dit as 'n waardevolle bydrae, aangesien baie sienings ontwikkel het vanuit akademiese bronne, maar ewe veel vanuit die praktyk. Ek bespreek in der waarheid my eie metakognisie van praktykgerigte navorsing en

ek kry my akademiese vryheid vanuit my bronne. Dieselfde struktuur wat beperk en voorskryf, word op die ou einde my grootste vryheid en verstaan. Dis ook belangrik om tot 'n eie gevolgtrekking te kom om sodoende wel te verseker dat pedagogiese groei plaasvind en ek terselfdertyd as 'n navorser ontwikkel.

3.2 Positiewe tekortkominge van die studie:

3.2.1 Gebrek aan tyd en die afwesigheid van die opvoeders/onderwyerssoogpunt

Daar is weens beperkte tyd nog nie genoegsaam in gesprek getree met skryfopvoeders oor die kreatiewe skryfproses en opvoeders se persoonlike ervaringe daaromtrent nie. Hierdie leemte kan aangespreek word deur kontakssessie soos skryfwerkswinkels en ander kreatiewe sessies, waar die gevolgtrekkinge, implikasies en aanbevelings van hierdie verhandeling vir die opvoeders voorgehou kan word. Dit is ook van kardinale belang dat skryfopvoeders die kreatiewe skryfsessies soos aan die leerders voorgehou self sal deurmaak om waarlik 'n persoonlike kreatiewe skryfervaring te hê.

3.2.2 Sskryfit en die skryfmodel

Alhoewel beide die twee bogenoemde faktore geweldige pluspunte vir die studie was, glo ek noudat ek terugkyk en weer reflekteer oor die proses dat ek as 'n navorser eintlik baie meer van hierdie twee aspekte moes maak het. Sskryfit is 'n wonderlike boek wat leerders self aan die hand van die skryfprogram geskryf het. Vanuit die proses is 'n skryfmodel gebore. Die feit dat daar nie meer van hierdie twee aspekte maak word in die verhandeling nie, word as 'n groot tekortkoming beskou.

Vir die leser in kort:

Afdeling D poog om 'n sinvolle samevatting van kennis opgedoen tydens hierdie navorsingsreis sowel as 'n duidelike skryfmodel en die riglyne daarvan vir die leser te bied. Die insigte waartoe ek as navorser gekom het, word kortliks gelys, die implikasies van die studie bespreek en daar word gereflekteer oor die leerdoelwitte, leerproses en tekortkominge

van die reis. Die skryfmodel en die unieke prosesse en fases waaruit dit bestaan, word bespreek.

Bibliografie

- Abdallah, A. 1996. Foster creativity in student teachers. *In: Community Review* 14:52-58.
- Allen, R. 2005. *Verskerp jou kreatiwiteit. Oefeninge en advies vir puik kreatiewe denke*. Kaapstad: Struik Uitgewers.
- Allen, R.L. 1999. The socio-spatial making and marking of 'us': Toward a critical postmodern spatial theory of difference and community. *Social Identities* 5(3):249-278.
- Amabile, T.M.1983. *The social psychology of creativity*. New York: Springer Verlag.
- Archetti, E.P. 1994. Introduction. In: E.P. Archetti (red.). *Exploring the written: Anthropology and the multiplicity of writing*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Atkinson, P. 1997. Narrative turn or blind alley? *Qualitative Health Researcher* (7):325-344.
- Austen, V.J. 2005. The Value of Creative Writing Assignments in English Literature Courses. *International Journal for the Practise and Theory of Creative Writing* 2(2):138-149.
- Auster, P. 1998. Translator's note. In P. Clastres. *Chronicle of the Guayaki Indians*. New York: Zone.
- Bhabha, H. K. 1993. Culture's in between. *Artforum International* 32(1):167.
- Bhabha, H. K. 1997. Life at the border: Hybrid identities of the present. *NPQ: New Perspective Quarterly* 14(1):30.
- Blacquière, A. 1989. Kommunikatiewe taalonderrig: Moontlikhede vir Afrikaans Tweede Taal. *Klasgids* Mei:50-57.
- Bloom, L.Z. 1998. *Composition Studies as a Creative Art: Teaching, Writing, Scholarship, Administration*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Bochner, A. P. & Ellis, C. 1999. Which way to turn? *Journal of Contemporary Ethnography* 28(5):485-490.
- Bolatagici, T. 2004. Claiming the (n)either/(n)or of 'third space': (re)presenting hybrid identity and the embodiment of mixed race. *Journal of Intercultural Studies* 25(1): 75-85.
- Botha, L. 1989. Tweedetaalteorie vir die eerstetaalonderwyser. *Per Linguam* 5(1):50-58.
- Boulter, A. 2004. Assessing the Criteria: An Argument for Creative Writing. *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing* 1(2):134-140.
- Bröckling, U. 2006. On Creativity: A Brainstorming session. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4): 2006.
- Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*, MA: Harvard University Press.

- Bullough, R. V. & Pinnegar, S. 2001. Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study. *Educational Researcher* 30(3):13-22.
- Burke, A. 1999. The Healing Power of the Imagination. *International Journal of Children's Spirituality* 4(1):9-17.
- Caine, R.N. & Caine, G. 1991. *Making connections : Teaching and the human brain*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carroll, J. 1993. *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Carter, K. 1993. The place of story in research on teaching and teacher education. *Educational Researcher* 22(1):5-18.
- Chang, H. 2008. *Autoethnography as method*. Walnut Creek CA: Left Coast Press, INC.
- Church, K. 1995. *Forbidden narratives*. London: Gordon and Breach Publishers.
- Cilliers, C.D. 2008. Opvoedkundige Sielkunde 769-Studiegids: Stellenbosch Universiteit.
- Clandinin, J.D. & Connelly, F.M. 2000. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Claxton, G. 1997. *Hare brain tortoise mind. Why intelligence increases when you think less*. London: Fourth Estate.
- Cohen, D. 1990. A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 12(3):311-344.
- Coia, L. & Taylor, M. 2006. From the inside out and the outside in: Co-autoethnography as a means of professional renewal. In C. Kosnik *et al.* (reds.). *Making a difference in teacher education through self-study*. Amsterdam: Springer.
- Combrink, L. & I.R. Marley, 2009. Practise-based research: Tracking creative creatures in a research context. *Literator* 30(1):177-206.
- Conle, C. 1999. Why narrative? Which narrative? Struggling with time and place in life and research. *Curriculum Inquiry* 29(1):7-28.
- Crawford, L. 1996. Personal Ethnography. *Communication Monographs* 63(2):158 –168.
- Cropley, A.J. 2000. Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review* 23(2):72-79.
- De Beer, S. 2005. Refleksie van 'n ervaringsleermodel vir gemeenskapsintervensies. Ongepubliseerde M.A-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Delamont, S. 2007. Arguments against Auto-Ethnography. *Qualitative Researcher* (4):2-4.

- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (reds.). 2000. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1994. Entering the field of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (reds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K. en Y.S. Lincoln. 2000. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In *Handbook of Qualitative Research (reds.)*. Londen: Sage Publications.
- Departement van Onderwys. 1996. *Nasionale Opvoedingsbeleid: Norme en standaarde vir opvoeders Act 27*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Grade R-9 (skole)*. Kaapstad: Departement Onderwys.
- Departement van Onderwys. 2003. *Nasionale Kurrikulumverklaring Grade 10-12 (skole)*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Dewey, J. 1938/1988. Experience in education. In J.A. Boydston & B. Levine (reds.). *John Dewey: The later works, 1925-1953: Vol, 13. 1938-1939*. 1-62.
- Die Burger, Donderdag 29 April 2010 bladsy 14.
- Die Burger, Donderdag 7 September 2006.
- Die Burger, Woensdag 11 April 2007.
- Die Burger, Woensdag 20 Augustus 2008.
- Douville, P. & Boone, E. 2003. *Scaffolding mental imagery with elementary readers*. Paper presented at the North Carolina Reading Association 34th Annual Conference, Greensboro, NC.
- Douville, P. 2004. Use mental imagery across the curriculum. Tips for teaching. *Preventing School Failure* 49(1):36.
- Doyle, W. & Carter, K. 2003. Narrative and learning to teach: implications for teacher-education curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 35(2):129-134.
- Dudgeon, P. & Fielder, J. 2006. Third spaces within tertiary places: Indigenous Australian studies. *Journal of Community & Applied Social Psychology* 16(5):396-409.
- Duncan, M. 2004. Autoethnography: Critical appreciation of an emerging art. *International Journal of Qualitative Methods* 3(4):1-14.
- Dyson, M. 2007. My story in a profession of stories: auto ethnography – an empowering methodology for educators. *Australian Journal of Teacher Education* 32(1):36-46.
- Eagleton, T. 2000. *The idea of culture*. Oxford. Blackwell.
- Eberle, B. 1982. *Visual thinking: A SCAMPER tool for useful thinking*. Buffalo, NY: D.O.K.

- Eisner E.W. en K. Powell. 2002. Art in Science? *Curriculum Inquiry* 32(2):131–159.
- Eisner, E. 1981. On the differences between scientific and artistic approaches of qualitative research. *Educational Researcher* 10(4):5-9.
- Eisner, E.W. 1983. The art and craft of teaching. *Educational Leadership* 40(4):4-13.
- Eisner, E.W. 2002. From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education* 18(22):375-385.
- Ellis, C. & Bochner, A. 2000. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. In N. Denzin and Y. Lincoln (reds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. 733-768.
- Ellis, C. 1995a. Emotional and ethical quagmires in returning to the field. *Journal of Contemporary Ethnography* 24(1):68-99.
- Ellis, C. 1995b. The other side of the fence: Seeing black and white in a small southern town. *Qualitative Inquiry* 1:147-168.
- Ellis, C. 1999. *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. Ethnographic Alternatives Book Series Volume 1. New York: Altamira Press.
- Ellis, C. 2004. *The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek CA: Altamira Press.
- Estes, C.A. 2004. Promoting student-centered learning in experiential education. *Journal of Experiential Education* 27 (2):141–160.
- Feldman, A. 2003. Validity and quality in self-study. *Educational Researcher* 32(3):26-28.
- Fisher, R. 1993. *Teaching children to think*. Hertz (Great Britain): Simon and Schuster Education.
- Fosnot, C.T. 1996. *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press.
- Foucault, M. 1987. *The use of pleasure: The history of sexuality Volume II*. Hammondsworth: Penguin.
- Foucault, M. 2000. The Subject and Power. *Essential Works of Michel Foucault* (3):326-348.
- Frank, A.W. 2000. The standpoint of storyteller. *Qualitative Health Researcher* 10(3):354-365.
- Gardner, H. 1985. *Frames of mind: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1991. *The unschooled mind*. London: Fontana Press.
- Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences: The theory in practise*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. 1999. *The disciplined mind*. New York: Simon & Schuster.
- Green, M. 2000. *Releasing the imagination: Essay on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greyling, S.F. & I.R. Marley, 2009. Op die spoor van kreatiewe kreature: 'n interdisiplinêre ondersoek na die kreatiewe proses – projekbeskrywing. *Literator* 30(1):1-29.
- Hanekom, A. 2005. Om tot beter verstaan van die leesproses te kom – 'n outobiografiese narratief. Ongepubliseerde M.Ed. verhandeling. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Harding, S. 1986. *The science question in feminism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Harlow, S., Cummings, R., & Aberasturi, S. 2006. Karl Popper and Jean Piaget: A Rationale for constructivism. *Educational Forum* 71(1):41-48.
- Haseman, B. 2006. A manifesto for performative research. *Media international Australia* 118:98-106.
- Herrnstein, R.J., & Murray, C. 1994. *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Hershey, M. & Kearns, P. 1979. The Effect of Guided Fantasy on the Creative Thinking and Writing Ability. *Journal – Gifted Child Quarterly* 23(1):71-77.
- Holliday, A. 2002. *Doing and writing qualitative research*. London: Sage.
- Honig, A.S. 2001. How to promote creative thinking. In *Early Childhood Today* 15(5):
- Hoodless, P.A. 2002. An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies* 34(2):173-200.
- Jacobs, M. 1991. Problematic ideologies in Teacher Education. *Koers* 56(2):241-257.
- Jarvis, P. 1999. *Adult and continuing education: Theory and practice*. (2nd Edition). London: Routledge.
- Jennings, J. 2008. A composer-teacher in context: Music for the performing arts faculty in a New Zealand secondary school. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif Waikato: Universiteit Waikato.
- Jensen, E. 2000. *Brain-based learning*. San Diego, CA: The Brain Store.
- Jensen, E. 2005. *Teaching with the brain in mind*. 2nd Edition. United States of America: ASCD.
- Jones, J. K. 2008. The storied self: deconstructing the constructivist teacher. Unpublished Paper for the Fourth International Congress of Qualitative Inquiry 14 May 2008.

- Jones, S.H. 2005. Autoethnography: Making the personal political. In Denzin and Lincoln (reds.). *Handbook of Qualitative Research* (3rd edition). 763-791.
- Joplin, L. 1995. On defining experiential education. In K. Warren, M. Sakofs & J.S. Hunt (reds.). *The theory of experiential education* (3rd ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt. 17-22.
- Kincheloe, J.L. & Berry, K.S. 2004. *Rigour and Complexity in Qualitative Research: Conceptualizing the Bricolage*. London: Open University Press.
- Kohonen, V. 2001. Towards experiential foreign language education. In Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (reds.). *Experiential learning in foreign language education*. New York: Longman. 8-60.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S.D. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kretchmar, J. 2008 Constructivism. In *Research Starters Academic Topic Overview*.
- Kroll, L.R. 2005. Constructivism in teacher education: Rethinking how we teach teachers. In: Kroll, L.R., Cossey, R., Donahue, D.M., Galguera, T., LaBoskey, V.K., Richert A E & Tucher (reds.). *Teaching as principled practise: Managing complexity for social justice*. Thousand Oaks, CA: Sage. 57-80.
- Kruger, E. 2006(a). Die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans. Ongepubliseerde Ph.D. proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Kruger, E. 2006(b). Stimulering van verbeelding en kreatiwiteit in skryfonderrig. Ongepubliseerde werksinkelaantekeninge: Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch werkswinkel.
- Kruger, E. 2008. Die integrasie van humoristiese tekste in die opleiding van taalonderwysersstudente binne 'n konstruktivistiese paradigma. *Per Linguam* 24(2):21-47.
- Lakoff, G & Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Laslett, B. 1999. Personal narratives as sociology. *Contemporary Sociology* 28(4):391-401.
- Lazear, D. 1991. *Seven ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Palatine, IL: IRI/Skylight.
- Lefrancois, G. 1973. *Of Children. An introduction of child development*. California: Wadsworth Publishing Company Inc.
- Luitel, B.C. 2003. Narrative explorations of Nepali mathematics curriculum landscapes: An Epic Journey. Unpublished MS Dissertation. Curtin: Curtin University of Technology.

- Lyle, S. 2000. Narrative understanding: developing a theoretical context for understanding how children make meaning in classroom settings. *Journal of Curriculum Studies* 32(1):45-63.
- Malan, M.G. 1996. Kreatiwiteitspotensiaal van 'n groep staatsamptenare. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Maness, A., B. Rapps en M. Gregory. 2003. Socratic method. In Collins en O'Brien (reds.) 2003.
- Marsh, G. 1992. 43% A commentary on aims and assessments in the teaching of literary writing. In M. Monteith and R. Miles (reds) *Teaching Creative Writing*. Buckingham: Open University Press:45-58.
- Maslow, A. 1970. *Motivation and Personality*, 3rd ed. London: Harper Collins.
- Mellou, E. 1995. Creativity: The imagination Condition. *Journal of Early Child Development and Care* 144:97-106.
- Mellou, E. 1996. The two-conditions view of creativity. *Journal of Creative Behaviour* 30(2):126-143.
- Munby, H. 1995. *Issues of validity in self-study research: Studying the development of a research program*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Montreal.
- Muncey, T. 2005. Doing autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods* 4(1):1-12.
- Nash, J.N. 2004. *Liberating scholarly writing. The power of personal narrative*. New York: Teachers College Press.
- Neethling, K. 1994: *Kreatiwiteit laat jou wondere verrig*. Pretoria: Benedic Boeke.
- Neuman, W.L. 1994. *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Nieto, S. 2003. *What keeps teachers going?* New York: Teachers College.
- Oxford, R.L. 1997. Constructivism: Shape-shifting, substance and teacher education applications. *Peabody Journal of Education* 72 (1):35-66.
- Parsons, M. 2002. Aesthetic Experience and the Construction of Meanings. *Journal of Aesthetic Education* 36(2):24-37.
- Phillips, D. 2000. *Constructivism in education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Phillips, D. C. 1987. Validity in qualitative research: Why the worry bout warrant will not wane. *Education and Urban Society* 20(1):1-24.

- Poplin, M.S. 1988. Holistic/Constructivist principles of the teaching/learning process: implications for the field of Learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 21(7):401-416.
- Prescott, H.M. 2001. Helping students say how they know what they know. *Clearing House* 74(6):327-332.
- Pretorius, J.P.H. 2008. Die onderrig en praktyke van die onderwyser as kunstenaar. *LitNet Akademies* 5(3):69-93.
- Pretorius, J.P.H. 2009. Estetiese hoedanighede in die lewe en werk van Lorraine Botha: 'n estetiese ondersoek na pedagogiese kunstenaarskap. *LitNet Akademies* 6(2):132-156.
- Proulx, J. 2006. Constructivism: A re-equilibration and clarification of concepts, and some potential implications for teaching and pedagogy. *Radical Pedagogy* 8(1). Elektronies beskikbaar: <http://radicalpedagogy.icaap.org>. (2010, 13 Augustus).
- Reed-Danahay, D. E. 1997(a). *Leaving home: Schooling stories and the ethnography of auto ethnography in rural France*. Oxford: Oxford University Press.
- Reed-Danahay, D.E. 1997(b). *Auto/Ethnography: Rewriting the self and the social*. Oxford, UK: Berg.
- Resnick, L.B. 1989. *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Richardson, L. 1999. Feathers in our cap. *Journal of Contemporary Ethnography* 28(6):660-668.
- Richardson, L. 2000(a). New writing practices in qualitative research. *Sociology of Sport Journal* 17:5-20.
- Richardson, L. 2000(b). Writing: a method of inquiry. In N. Denzin and Y. Lincoln (reds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. 516-529.
- Richardson, V. 2003. Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record* 5(9):1623–1640.
- Ridge, E. 1998. Multiple intelligences and outcomes based education. *Per Linguam* 14(2):31-43.
- Robertson, G. 1980. Kreatiwiteit. Ongepubliseerde studiegids vir afstandsonderrig. Pietermaritzburg: Natalse Onderwyskollege.
- Rogers, S.C. 1997. Explorations in terra cognita. *American Anthropologist* 99:717-719.
- Rorty, R. 2000. Being that can be understood in language. *The London Review of Books* 22(6):23-25.

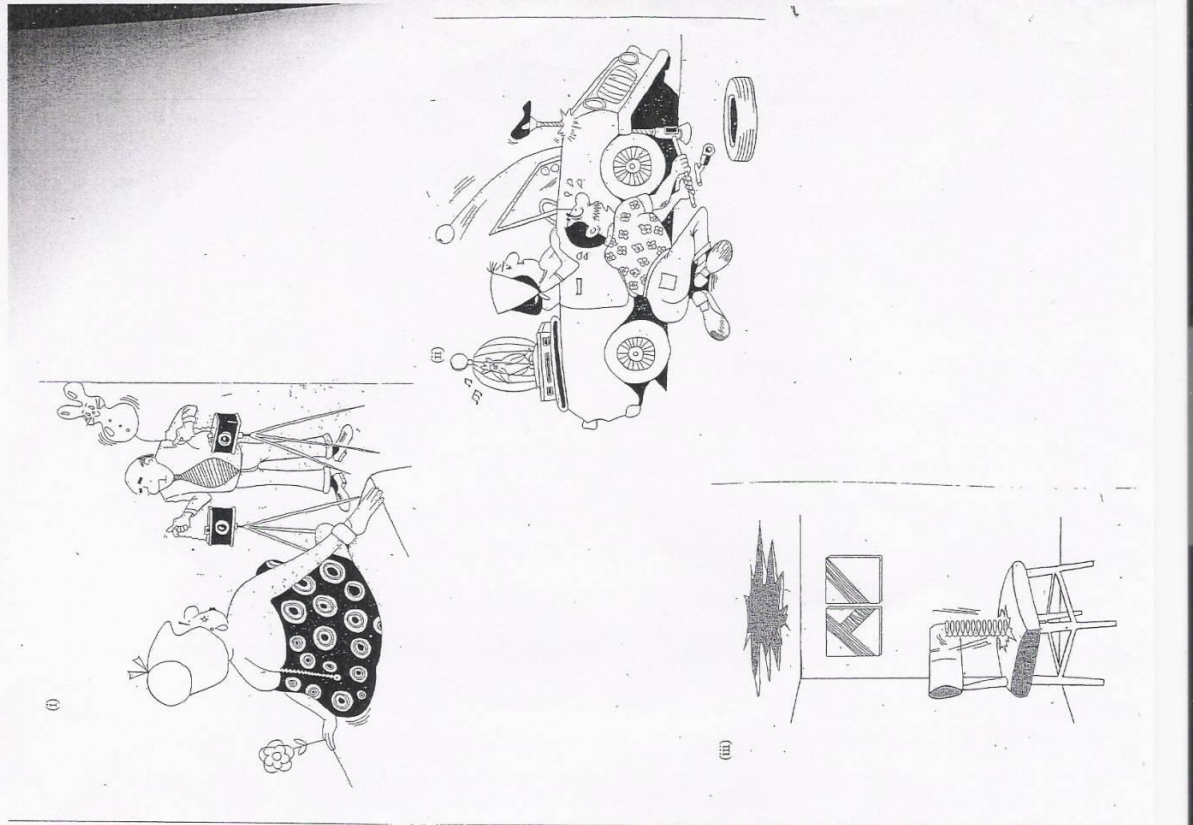
- Scholes, R. 1985. *Textual Power: Literacy Theory and the Teaching of English*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Schön, D.A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. Oxford, Jossey-Bass Publishers.
- Shryock, A. 1996. Tribes and the print trade: Notes from the margins of literate culture in Jordan. *American Anthropologist* 98:26-40.
- Shryock, A. 1997. *Nationalism and the genealogical imagination: Oral history and textual authority in tribal Jordan*. Berkeley: University of California Press.
- Sims, R.R. & Sims, S.J. (eds.). 1995. *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design and education*. London: Greenwood Press.
- Singer, J.L. 1973. *The child's world of make believe. Experimental studies of imaginative play*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Smith, L. M. 1998. Biographical method. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Soja, E.W. 1999. Keeping space open. *Annals of the Association of American Geographers* 89(2):348-353.
- Sparkes, A. C. 2002. Autoethnography: Self indulgence or something more? In Bochner, A. P. & Ellis, C. (eds.). 2002. *Ethnographically speaking. Autoethnography, literature, and aesthetics*. New York: Rowman & Littlefield. 209-232.
- Sparkes, A.C. 2000. Autoethnography and narratives of self: Reflections on criteria in action. *Sociology of Sport Journal* 17:21-43.
- Spencer, M. 2002. *What more needs saying about imagination: 19th International Reading Association World Congress on Reading*. Edinburgh. Scotland.
- Sternberg, R.J. & Williams, W.M. 1998. *Intelligence, instruction and assessment – Theory into practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R.J. 2003. Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47(3):325-330.
- Taylor, E. W. 1998. The theory and practice of transformative learning: A critical review. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No. 423 422).
- Terrio. S.J. 1998. Deconstructing fieldwork in contemporary urban France. *Anthropological Quarterly* 71(1):18-31.
- Thagard, P & Beam, C. 2004. Epistemological metaphors and the nature of philosophy. *Metaphilosophy LLC and Blackwell Publishing Ltd* 35(4): 504-514.

- Torrance, E.P. 1970. *Encouraging creativity in the classroom*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company.
- Torrance, E.P. 2003. The millennium: a time for looking forward and looking back. *The Journal of Secondary Gifted Education* 15(1):6-12.
- Vadeboncoeur, J.A. & Torres, M.N. 2003. Constructing and reconstructing teaching roles: a focus on generative metaphors and dichotomies. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 24(1):87-102.
- Van Antwerp, G.C. 2000. Fantasia en Verbeelding as moontlikheidsvoorwaardes vir kreatiewe denke gedurende aanvangsonderwys. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Pretoria: Unisa.
- Van den Berg, G. 2004. Die geleentheid wat uitkomsgebaseerde taalhandboeke bied vir die ontwikkeling van leerders se meervoudige intelligensies. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria: Unisa.
- Van Halen-Faber, C. 1997. Encouraging critical reflection in preservice teacher education: A narrative of a personal learning journey. *New Directions for Adult and Continuing Education* (74):51.
- Wall, S. 2006. An Autoethnography on Learning about Autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods* 5(2):1-11.
- Weber, M. 1946. Science as Vocation. In: H.H. Gerth & C. W. Mills (reds). *From Max Weber: Essays in sociology*. New York: Oxford University Press. 129-156.
- Weiss, R.P. 2001. How to foster creativity at work. *Training & Development* 55(2):61-65.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2006. WKOD Geletterdheid- en syferkundigheidstrategie 2006-2016. Kaapstad: Wes-Kaapse Provinsiale Regering.
- Whyte, D. 1994. *The heart aroused: poetry and the preservation of the soul in corporate America*. New York: Currency Doubleday.
- Wigginton, E. 1986. *Sometimes a shining moment: The foxfire experience*. New York: Doubleday.

Addenda

Addendum A (1)

Hoërskool skryfopdrag



Kreatiewe skryfwerk

Wenke :

- + neem fyn waar
- + gebruik jou verbeelding
- + wees oopbrontlik
- + druk gevoelens, gedagtes, indrukke, ens. in beskywende, kragtige en lewige Afrikaans uit
- + maak ten opsigtelike moiskrywer

Opdrag : Kies EEN van die volgende illustrasies, vertel dit van 'n kort, dog gepaste opskeif en vertel dan die verhaal agter die illustrasie soos jy dit sien.

ONTTOU :

- wissel die lengte van sinne en paragrawe af
- korrekte taalgebruik
- humor kan in die sketsboek met groot vry gebruik word!
- 450 - 550 woorde

Assesseringskriteria :

- ... oopbrontlikheid
- .. inleiding, slot, paragrafering
- .. register
- ... taalgebruik
- .. profuis

Addendum A (2)

Hoërskool skryfopdrag

afrikaans: kreatiewe skryfwêreld
gesondheid in die rondheid

1. Anmar & Louw

"As ou Tante siend straat oploop,
om antipon of spek te koop.
se' die wat padmaak:
'Dank die Heer' en sit ons swaie stampes neer."

Dit het alles een jaar gelede met 'n advertensie in
die koerant begin.

"Benodig": "Weight Watches vir fotosessie vanaand
om 7:30 in stadsaal." (NB... gebruik dub-
beldeure.)

Dit was alles een groot misverstand dis nou
letterlik en figuurlik!

Ek sien haar al van ver af aangesig kom eint-
lik kan mens haar nie mis nie. Haar groot lyf
wiegend nee waggelend, maar statig en stem-
mig geklee. Gierig-pink met blou kotte, 'n ware
treffer. Haar hare is ongebind in 'n stolstye wit
volla en in haar stompie vingers van krag ... 'n
roos en 'n ballon. Haar hele postuur dra 'n bod-
skap uit van grootsheid. Haar knie hang tontjies
en straaltjies sweet toe haar af. Sy is om die
dood toe moeg toe sy uiteindelik tot stilstand (voor
my) kom. Sy het nie juis ongekou loop nie, net dood
geruk.

Ek moet breg dit is halfpad my skuld. Ek het be-

lowe dat ek haar ... groot gaan maak ... net nie so nie. Op die oomblik sorg sy self daarvoor. "middag Jan" ... "Dag Tante". "Tante kan maar deur stap, ons sal vandag tannie se ander helfte doen ek ander helfte foto's."

Die een ding wat jy heel eerste van Tante Siera moet verstaan, is dat sy glo aan die beginsel van drink 'n pilletjie vir die eetlus, of hoekom in die klerpas as hulle vir jou kan pas? Kosmaak is een van Tante Siera se vele talente en volgens haar het sy nog nooit 'n resep gevolg nie. Elke gereg word slegs een keer gemaak ... daarom altyd die ooreloed, maar in elk geval. Haar kombuis is soos haar man. Daarsal jy beslis alles wat kan "shred", "mince" of "mix" vind. Die grootste sondaar is eintlik verfynde stypels soos suiker, graankosse, koek en lekkers.

Ek wens sy kan die blokke hoor lui. Sy't oefening nodig. Oefening - enige oefening. Spel dit saam met my ... O.E.F.E.N.I.N.G!!! Die verstand en gees kan net droom en aktief wees as die liggaam wat dit huisves versorg word ... op die oomblik het sy vet gedagtes. Haar hele lewe en loopbaan spreek van 'n onversadigbare aptijt vir kos ..., kos ... en ja wel nogmaals kos. En so eet sy (letterlik) haar hart uit. 'n groot pizza in 'n rekordtyd van vier minute ... weg. Sy is smartlik. Haar laaste troos ... kaasstukkies op die bodem van 'n boks of visvingers in roomys ... jip. Na dit alles sal enige regdenkende persoon die goeie reg lê om te vra: "hoekom dan al die

moete?"

Die ding met Tante Siena is, dat wanneer jy seker is
jy weet wat gaan gebeur, gebeur iets anders.... onge-
hooflik onvoorspelbaar. Sy is meer mens as enigiemand
wat ek ken. Sy is nie neusonttrekkerig of heeldag
op die "health walker" nie. Sy leef onderispeel.
Die tannie van my - n mens-mens.

So, elke Donderdag kry ek n ballon,... Tante Siena
tien foto's.... en ons n "Red Bull".... ⁵⁰⁰ al wie ons
"wings" nie aldag groei nie. Gelukkig kom uitklok-
tyd net voor aftenstyd.... en as alles bymekaar-
getel word, is dit n stroonsoet affêre.

523 woorde

hw
6.2003

Bani' goue slot'

Beplanning, samehang,
inleiding en slot

7

Oorspronklikheid in
onderwerphantering

3

Paragrafering, ontwikkeling van
onderwerp

6

Register, toon, bewustheid van
gehoor en doel

6

Addisionele bewyse of kriteria
vir hierdie sort skryf

Woordeskat, sinstruktuur,
idiomatiese taalgebruik,
spelling, punktuasie

6

Redigering en proeflees

4

✓ All

32
40

Good!

Addendum B

Kriteria en wenkafdeling

OPDRAG : Skryf 'n bedankingskaartjie aan EEN van die volgende persone :

- + 'n spesiale onderwyser
- + 'n besondere vriend (in)
- + 'n gasspreker by die skool
- + 'n persoon wat hulp aan jou/julle verleen het, bv. toe julle probleme met juis motor ondervind het.

Wenke :

- kaartjie kan formeel of informeel wees
- daar moet spesifiek in staan waarvoor dankie gesê word
- dit moet individueel wees
- se so bondig moontlik wat jy wil se

ONTHOU :

- ooppranklikheid
- daardie "iekie ekstra" tel in jou guns
- keurige taalgebruik
- adres bo - aan nie nodig nie
- datum
- 80 - 100 woorde

Assesseringskriteria

- ++ ooppranklikheid
- ++ register
- ++ taalgebruik

Addendum C

Uitnodiging aan skole vir Paarl-skryfgeleentheid



6 Augustus 2008

Die Skoolhoof

KREATIEWE SKRYF WERKSWINKELS BY DIE AFRIKAANSE TAALMUSEUM: 9 – 11 SEPTEMBER 2008

Die Afrikaanse Taalmuseum, in samewerking met die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van Stellenbosch, bied vanjaar kreatiewe skryfsessies met ‘erfenis’ as tema aan. Die skryfsessies sal vanaf 9 – 11 September plaasvind. Dit is gemik op Graad 9 & 10 leerders. Leerders moet moedertaalsprekers van Afrikaans wees en reeds bewys gelever het dat hul ‘n lewendige belangstelling toon in kreatiewe skryfwerk. Ons versoek dus dat die Afrikaanse vakhoof by u skool twee leerders identifiseer wat vir die werkswinkels kwalifiseer. Ongelukkig kan slegs twee leerders per skool geakkommodeer word.

Waar vind dit plaas?

Die verrigtinge sal plaasvind in die *Historium* wat direk langs die Afrikaanse Taalmuseum geleë is.

Tydsduur

Die skryfsessies sal vanaf **15:00 tot 17:00** op die betrokke dae duur. Ons versoek egter dat deelnemende leerders reeds teen **14:45** arriveer. Leerders moet al drie dae bywoon.

Koste van deelname

Daar is geen koste verbonde aan deelname nie en alle skryfbehoeftes, asook verversings, sal verskaf word.

Vervoer

Leerders is egter self verantwoordelik vir die reël van vervoer na en van die museum. Indien u skool se leerders nie hul eie vervoerkoste kan betaal nie kan die museum op spesiale versoek help met die vervoerreëlins, mits u ons vroegtydig daarvan in kennis stel. Ongelukkig kan net 'n beperkte aantal leerders in die werksinkels geakkommodeer word. Reageer dus so gou moontlik op hierdie uitnodiging om teleurstelling te voorkom.

Vriendelike Groete

ESTHER VAN HEERDEN

Opvoedkundige Beampte

Die Afrikaanse Taalmuseum

Tel 021 872 3441

Faks 021 872 3642

opvoeding@taalmuseum.co.za

www.taalmuseum.co.za

KREATIEWE SKRYFSESSIES, 9-11 SEPTEMBER: INSKRYWINGSVORM

Skool: _____

Kontakpersoon: _____

Kontaknommer: _____ (Tel) _____ (Faks)

Stel belang in die bywoning van kreatiewe skryfsessies:

☐

JA

☐

NEE

Name van leerders:

Vervoer benodig:

☐

JA

☐

NEE

Addendum D

Voorlopige program

Afrikaanse Taalmuseum en –monument in samewerking met die fakulteit Opvoedkunde (Universiteit Stellenbosch)

Kreatiewe skryfgeleentheid: Paarl 9 – 11 September 2008

1.) Uiteensetting van program

Dag 1: 9 September 2008

(14:45 – 15:00) : Verwelkoming - *Leerders word welkom geheet. Esther van die museum spreek 'n paar woorde. Die waarnemers en aanbieder word voorgestel. Algemene gereedmaking m.b.t algemene reëls en reëlins, vind plaas.*

(15:00 – 15:30) : Skryf

(15:30 – 15:45) : POUSE – *Leerders ontvang heerlike boereworsrolletjie, pakkie skyfies en 'n keuse tussen sap/koffie/tee as ietsie te drinke.*

(15:45 – 16:30) : Skryf

(16:30 – 16:45) : Refleksietyd – *Leerders voltooi evalueringsvorms gebaseer op die dag se skryf.*

Dag 2: 10 September 2008

(14:45 – 15:30) : Verwelkoming en skryf – *Leerders word blitsvinnig terugverwelkom en die eerste skryfaktiwiteite begin onmiddellik.*

(15:30 – 15:45) : POUSE – *Leerders ontvang 'n heerlike oliebol, pakkie skyfies en 'n keuse tussen sap/koffie/tee as ietsie te drinke.*

(15:45 – 16:15) : Skryf – *Leerders skep sandgedigte in die spesifieke vorme van 'n Haiku of Tanka.*

(16:15 – 16:30) : Finale skryf

(16:30 – 16:45) Refleksietyd - *Leerders voltooi evalueringsvorms gebasseer op die dag se skryf.*

Dag 3: 11 September 2008

(14:45 – 15:15) : Verwelkoming en skryf – *Leerders word blitsvinning terugverwelkom en die eerste skryfaktiwiteit begin onmiddellik.*

(15:15 – 15: 45) : Skryf – *‘n Tyd, plek en ‘n kleikarakter word geskep en verder omvorm deur die toekenning van eienskappe.*

(15:45 – 16:00) : POUSE – *Leerders ontvang elkeen ‘n heelike warm pastei, pakkie skyfies en ‘n keuse tussen sap/koffie/tee as iets te drinke.*

(16:00 – 16:30) : Skryf – *Leerders voltooi ‘n fiksieverhaal m.b.v hul eie karakters en die tyd en plek van ander.*

(16:30 – 17:00) : Groepsrefleksie – *Leerders kry die geleentheid om hul ervarings op ‘n verfoek aan te bring en mondelings hul ervarings, beide positief en negatief, met die res van die groep te deel. Die aanbieder, sowel as die waarnemers kry geleentheid vir vrae.*

2.) Wat behels die sessies?

Beoogde uitkomstes vir Gr. 9:

Leeruitkoms 1: Luister

Assesseringstandaard:

- Luister aandagtig vir spesifieke inligting en kerngedagtes en reageer gepas

Leeruitkoms 4: Skryf

Assesseringstandaarde:

- * Gee uitdrukking aan verbeeldingstekste - idees, gevoelens
- * Verken die kreatiewe en speelse gebruik van taal deur die skryf van verhalende en beskrywende opstelle, dagboekinskrywings, gedigte ens.
- * Ontwikkel karakters, beskryf die ruimte/agtergrond en ontwikkel die intrige in verhalende tekste

Leeruitkoms 5: Dink en Redeneer

Assesseringstandaarde:

- * Dink kreatief: visualiseer, voorspel, fantaseer en empatiseer om betekenis te skep en probleme op te los
- * Verbeel moontlikhede en alternatiewe om denke uit te brei
- * Skryf eksperimenteel om idees, gevoelens en verbeeldingservarings te verken.

Beoogde uitkomstes vir Gr.10

Leeruitkoms 2: Lees en Kyk

Assesseringstandaard:

- vind toepaslike inligting en besonderhede in tekste

Leeruitkoms 3: Skryf en Aanbied

- * Vind, ontsluit, selekteer, organiseer en integreer, toepaslike inligting van bekende (en minder bekende) bronne
- * Eksperimenteer met formaat en styl vir kreatiewe doeleindes

Leerinhoud:

Verskeie pre-skryf aktiwiteite wat leerders se kreatiwiteit stimuleer, help om die storielyn te ontwikkel en gedagtes rondom die onderwerp te bevorder.

Dinsdag 9 September 2008 15:00 - 17:00

Vliegtuig-dinge - *Waar is ek, wat doen ek, wat voel ek, ...hey HOEKOM?*

Dag 1: Kreatiewe skryf aan die hand van toeriee rakende ervaringsleer. 'n Avontuurlustige/orlewings selfs noue ontkomingsatmosfeer word geskep. Leerders word deur verskeie media en sintuie (reuk, smaak, tas, sig en gehoor) gestimuleer om te skryf. Pre-skryf aktiwiteite, dagboekinskrywing(s)/memoirs en verslagdoening(100 woorde).

Woensdag 10 September 2008 15:00 - 17:00

Sand-gestrand - *Son, see, sand en nogmaals sand? Captain Jack Sparrow kom kuier en ons skryf 'n nuwe haiku/tanka..*

Dag 2: Gedigte word gestimuleer, ontwikkel en geskryf m.b.v verskeie media. Sand dien as hoof medium vir die skryf van spesifieke vorm-gedigte soos die Haiku en die Tanga.

Donderdag 11 September 2008 15:00 - 17:00

Kardoessakstories - *Wat het die polisieman se hond en 'n sjokoladefabriek met mekaar uit te waai? OF Superman met OppieKoffie? en Dawie die Kabouter met London Bridge? Jy besluit...*

Dag 3: Verbeeldingsskryf. Karakterskepping (m.b.v klei), ruimteskepping en tydskepping met leiding deur die opvoeder. Kort opsommende fiksie-skryf as afloop en samevatting van die vorige 2 dae.

Addendum E

Begroting vir Paarl-skryfgeleentheid

Kreatiewe Skryfsessies:

Afrikaanse Taalmuseum en -Monument Paarl

Begroting vir Dinsdag 9 September 2008 tot Donderdag 11 September 2008

Ter voorbereiding vir + / - 30 leerders maksimum

<u>Moontlike uitgawes vir die geleentheid</u>	<u>Beraamde Koste</u>
<u>Media:</u> Inkleurpotlode	4X R7,98 (per een 12 pak)
Vetkryt	2X R11,99 (per een 48 pak)
Khokies	3X R9,99 (per een 24 pak)
Kersies	1X R29,99 (per een 50 pak)
Sosatiestokkies	1X R4,49 (per een 30 pak)
"Utility boxes"	10X R3,89 (elk)
Kleurvelle	1X R19,99 (per een 50 pak)
Skryfboekies(sagte band)	30X R1,99 (elk)
Tou	1X R5,49 (per een bol)
Stickers (velvet)	2X R11,99 (per een 46 pak)
"Puffy" diere	5X R11,99 (per pak)
CD's (musiek)	3X R10 (elk)
Mini legkaarte	5X R13,99 (elk)
Onbekende voorwerpe	

(Sluit in: verdere plakkers, vingerverf

seediere, en onbekende voorwerpe)

R300

R824,34

Sandbakke: Materiaalkostes

R700 (30 bakke)

Opsaag van materiaal en ontwerp

R600 (30 bakke)

Ekstra onvoorsiene uitgawe (petrol)

R100 (30 bakke)

R1500

Petrol: 3 uit-en tuis ritte

240km@ R1.80 per km

(skoolfooi)

Slytasie en olie

R18,00

R450

Totale beraming van moontlike kostes:

R2774,34

Oorspronklike moontlike bedrag aangebied: **R3000 tot R3500**

PRO-FORMA FAKTUUR			
Datum van tjek		Tjeknommer	
Uitgemaak aan	A. le Roux		
Besonderhede			Bedrag
Media			R 824,38
Sandbakke (Arbeid en materiaal ingesluit)			R 1500,00
Petrol			R 500,00
Onvoorsiene uitgawes			R 175, 62
Totale Bedrag			R 3000,00

Tjek aangevra deur	A. le Roux
Begrotingsrekening	4058029361
Goedgekeur	E. Pretorius

Addendum F

Metodologie van Paarl-skryfgeleentheid

Navorsingsmetodologie

Onderliggende paradigma van skrywe en die aannames wat hiermee gepaardgaan.

Die kwalitatiewe navorsingsparadigma en interpretivistiese benadering, dien as 'n teoretiese raamwerk vir hierdie navorsing. Die klem val op die verstaan van die belangrikheid van die gebruik van stimuli in die kreatiewe skryfproses. Interpretivistiese navorsing is gemoeid met die vangs van betekenis- en/of verstaansaspekte en is voortdurend op soek na lede van die sosiale samelewing se definisies en begrip van die situasie waarin hul hulself bevind.

Hierdie paradigma stel nie belang in breë en veralgemeenbare wette, reëls of koue feite nie, maar is op soek na beskrywende analyses wat 'n diep geïnterpreteerde vlak van verstaan van sosiale kwessies en verskynsels onderskraag. Die spesifieke fokus van die navorsing vanuit hierdie paradigma en raamwerk, is gemik op elke individuele leerder binne sy/haar skryfomgewing, konteks en agtergrond en die bydrae wat stimuli aan die hand van 'n ervaring maak om unieke skryf tot gevolg te hê.

Die fundamentele aanname is dat menslike kennis verkry word deur sosiale konstruksies soos taal en gedeelde ervarings. Die navorser besef dat observasie vanuit hierdie raamwerk foutief kan wees en dat geen teorie as finaal en voltooid aanvaar kan word nie. Die doel van hierdie tipe navorsing is nie om navorsing te bewys nie, maar juis om dit nie te bewys nie. Die klem val op die proses, eerder as die uitkoms. Popper (1963) se afleidings ten opsigte van die bogenoemde doel van hierdie tipe navorsing is van kardinale belang in die gegewe paradigma. Ontologie (wesensleer), sowel as epistemologie (kennisleer) het 'n beduidende invloed binne die paradigma en navorsingstudie ten opsigte van die navorser se persoonlike ervarings gehad.

Met betrekking tot hierdie navorsing, is die interpretivistiese aanslag gefokus op leerders se ervarings met verwysing na die gebruik van stimuli in die kreatiewe skryfproses. Deur die gebruik van observeerders/waarnemers, leerderterugvoer, fokusgroepgesprekke, sowel as persoonlike observasies, kon 'n ryk beskrywing van die gestimuleerde skryfproses verkry word. Volgens die aard van die navorsing en die interpretivistiese beraming, kan dit nie anders as om te dui op die kwalitatiewe aard van die navorsingsmetodes in beide die versameling, sowel as analyse van die data nie. Hierdie

paradigma en raamwerk het die navorser in staat gestel om 'n ryk verstaan rakende die ervarings en gebeurtenisse van die skryfgeleentheid te vorm.

Metodes en tegnieke gebruik

Die effektiefste en gepaste wyse waarop die navorser kon ondersoek instel, was deur beleefde ervarings en aan die hand van:

a.) waarneming, b.) evalueringsvorme, c.) fokusgroepgesprekke en d.) groepsrefleksie

a.) Waarneming:

Die navorser het gebruik gemaak van 'n minimum van drie waarnemers per dag, wat die betrokke skryfsessies bygewoon het. Hierdie waarnemers is op strategiese plekke in die skryflokaal geplaas, sodat verskeie fokuspunte verkry kon word. Die waarnemers is vooraf goed voorberei op wat hul taak behels en het 'n biologiese vorm voltooi om persoonlike inligting rakende die waarnemers te verkry. Elke waarnemer het 'n waarnemingsvorm met gepaste vrae en punte van bespreking ontvang, wat duidelike leiding in die waarnemingsproses bied, deurdat waarnemers weet waarvoor om uit te kyk. Enige aanvullende kommentaar was welkom en duidelike notas is gemaak regdeur die betrokke skryfsessies deur al die waarnemers. Waarnemers het hul waarnemings en ervarings weergegee, sowel as 'n teoretiese basis daaraan probeer gekoppel. Hulle was in staat om beide te kon doen (opregte waarneming, sowel as om die teorie daaragter te koppel), weens hul professionele hoedanighede. Waarnemers het die vryheid gehad om tussen leerders deur te beweeg tydens die skryfsessies, om te kyk wat leerders doen en die ervaring ryk te verwoord.

b.) Evalueringsvorme

Aan die einde van dag een en dag twee, het leerders telkens 'n evalueringsvorm ontvang wat hul moes voltooi. Vrae een tot vyf was 'n meningsopname rakende komponente en afdelings van die betrokke skryfgeleentheid. Leerders kon eenvoudig die ooreenstemmende gesiggies met ervarings aan die hand van 'n kruis op die bladsy aandui. Dit het dit vir leerders maklik gemaak om hul gevoel en mening rakende sekere aspekte van die sessie, te lug en het tyd spaar, aangesien dit nie lank neem om te voltooi nie. Leerders was dus meer gewillig om die vorms te voltooi, aangesien hulle nie te veel hoef te skryf of te hard hoef te dink nie. Met verwysing na hierdie stelling, is die navorser ook oortuig dat 'n meer

getroue en eerlike weerspieëling van leerders se ervarings verkry kon word, juis te danke aan die wyse waarop die vraelys opgestel was. Vrae ses en sewe het gefokus op die persoonlik voorkeure en afkeure van leerders, terwyl vraag ag gefokus het op behoeftes of dalk tekortkominge wat leerders ervaar het en gevolglik daardie gedeelte van die skryfsessie sou wou verander.

c.) Fokusgroepgesprekke

Aan die einde van elke dag, het die navorser en die waarnemers bymekaargekom en gereflekteer rakende die gebeure van die dag. Die lewering van 'n bydrae het op 'n rotasiebasis geskied waar elkeen afwisselend 'n betrokke beurt kry om 'n bepaalde gesprekspunt aan te raak. Hierdie gesprekspunte is nie vooraf bepaal of op besluit nie, maar is die direkte waarnemings van die waarnemers. Die navorser is oortuig dat die kwaliteit van die fokusgroepgesprek nie verlore gegaan het nie, aangesien die getal mense teenwoordig telkens drie en maksimum vier per geleentheid was. Elkeen kon dus elke keer wanneer hy/sy 'n punt van bespreking gehad het, net vir die persoon aan die woord die geleentheid gee om klaar te praat voordat hul 'n beurt kon kry. Sodoende kon aanvullende en kritiese kommentaar onmiddellik aangehoor word. Ek is ook van mening dat die grootte van die groepie 'n geweldige bydrae ten opsigte van die positiewe sinergie wat plaasgevind het, gemaak het. Gewoonlik vind fokusgroepgesprekke met minimum tien na twaalf individue plaas, waar nie alle bydraes altyd gehoor word nie. 'n Pluspunt van hierdie fokusgroepgesprekke, was die feit dat elk van die waarnemers unieke individue is. Gevolglik het elkeen iets anders raakgesien en 'n ander of nog 'n punt van bespreking geopper. Alhoewel elke waarnemer 'n ander punt van bespreking gehad het, het die waarnemers presies geweet van die ander waarnemers se punte van bespreking en kon dit beaam dat hul dit ook so gesien, gehoor en ervaar het tydens die skryfgeleentheid. Hulle het dus mekaar se waarneming ondersteun en dit uitgebrei met verdere punte van bespreking.

Die gesprekke was vir die navorser van groot waarde. Waarnemers het inligting aan die navorser gebied wat sy nie op 'n ander wyse kon verkry het nie, omdat sy as aanbieder van die werkswinkel opgetree het en dus direk betrokke by die ervaring was. Duidelike notas is tydens hierdie gesprekke gemaak in 'n A-5 grootte boekie, wat elke dag se verloop van gebeure, sowel as die ervarings weergee. Die fokusgroepgeleentheid is gebruik om duidelikheid en verstaan rakende elke punt van bespreking te verkry. Daar was geen formele punte van bespreking nie. Elke waarnemer het oorgeloop en spontaan vertel van dinge wat hy/sy ervaar, gesien en gehoor het. Die tyd was in 'n mate beperk, aangesien elke

deelnemer aan die gesprek verdere verpligtinge na afloop van die sessie gehad het. 'n Uur per geleentheid, is in die gemaklike omgewing van 'n koffiehuis spandeer.

d.) Groepsrefleksie

Aan die einde van dag drie, het die navorser 'n groepsrefleksie gehou waar leerders hul ervarings van die afgelope drie dae se skryfaktiwiteite kon deel. Die navorser het vooraf spesifieke vrae uitgewerk wat sy wou stel aan die leerders en leerders kon op 'n mondeling wyse by mekaar aansluit of van mekaar verskil in die beantwoording van hierdie vrae. Die vrae is gerig aan die groep en nie aan individue nie. Ek is van mening dat hierdie metode 'n meer getroue weerspieëling van leerders se ware ervaring ten opsigte van die skryfgeleentheid bied, aangesien die rig van 'n vraag aan die groot groep versus die rig van 'n vraag aan 'n individu, minder bedreigend van aard was. Leerders wat dan wel hul hande opsteek om die vrae te beantwoord, het werklik besin oor die vraag en kon 'n eerlike antwoord bied, sonder om snaaks daaroor te voel. Die navorser het ondervind dat meer leerders op hierdie wyse deelgeneem het aan die groepsgebesprek. Een van die waarnemers het hierdie punt van bespreking uitgewys gedurende die fokusgroepgesprek op die laaste dag. Sy het opgelet dat leerders wat aan die begin van die werkswinkel skaam en teruggetrokke was nou selfs leiding geneem het in die uitspraak van hul opinies. Dieselfde leerders wat sy gedink het nie 'n woord met jou sal kan praat nie.

Die sinergie van die groep het grootskaals bygedra tot 'n ryk beskrywing van gebeure en die persoonlike refleksie daarop. Leerders se ervarings, soos ook vertel vanuit hierdie refleksie, is visueel uitgebeeld deur gebruik te maak van 'n verfdruk en verfmiddel om gevoelens en opsommende ervarings rakende die drie dae weer te gee.

Hantering van die data ingewin

Vanuit hierdie data wou die navorser 'n getroue weerspieëling van gevoelens, gedagtes, aksies en die skryfwerk van leerders verkry om die verwantskappe tussen die onderwerp en navorsingsvraag op daardie gegewe tydstip as fokus van die navorsing aan te dui. Gevolglik is die induktiewe benadering tot data-analising van kardinale belang, deurdat data versamel word in ooreenstemming met die voorafbepaalde navorsingsfokus, met behulp van die bogenoemde metodes en tegnieke. Geen hipotese is vooraf gevorm nie, gevolglik is die betrokke veranderlikes vir die insameling van die data nie vooraf

bepaal nie. Dit bied die navorser die geleentheid om waarlik ryk na te vors, aangesien die leerders as mens die veranderlike self is en ook self bepaal.

Die konstante vergelykende metode van Glaser en Strauss (1967) is vir hierdie betrokke navorsing gebruik. Alle data is gefotostateer en die onderskeie bladsye op spesifieke wyse gekodeer. Wat die waarnemersvorme betref, aan die regterkant en bokant van elke bladsy, is die eerste letter van elke waarnemer se naam en van gebruik. 'n Getal is ook toegevoeg om 'n aanduiding te gee van die hoeveelste bladsy van die waarneming die betrokke bladsy aandui. Bv. EK(3). Die oorspronklike kopieë word gestoor en slegs vir verwysings of wysiginge genader. Die waarnemersdata is herhaaldelik deurgelees en eenhede met dieselfde ervaring-gedeeltes, is uitgeknip en op verskeie groot plakkaat aangebring volgens ooreenstemmende ervarings en/of temas in die antwoorde. Elke gedeelte is weereens gekodeer. 'n Groter geheelbeeld kon dus van die data verkry word, terwyl die betrokke gedeeltes weer teruggetrek word na die individuele waarnemers. Dit was moontlik om te sien wie presies wat gesê het. Die leerders se evalueringsvorme het elke dag ruimte gelaat vir 'n naam en van en was gevolglik onnodig om te kodeer. Twee stelle kopieë is hiervan gemaak. Elke leerder se skryfboekie het 'n naam op, waar die betrokke evalueringsbladsye ook ingevoeg is om 'n geheelbeeld van ervarings te vorm. Die skryfwerk van leerders is ook gekopieer. Notas soos gemaak gedurende fokusgroepgesprekke, is in een boekie aangedui, met datums en ooreenstemmende tye. Die voorafbeplanning is ook per boek gedoen en gevolglik is alle inligting rakende programverloop bymekaar gesit. Die inligting is gebruik om die verloop te beskryf en te reflekteer daarvoor deur gebruik te maak van waarnemings, leerders se groeprefleksie en fokusgroepgespreksnotas. Alle inligting is na afloop van gebruik gebind in 'n enkele boek vir veilige bewaring.

Betroubaarheid

Die navorser is bewus van die feit dat kwalitatiewe navorsing selde voltooid kan wees. Verskeie veranderlikes, weens die aard van die tipe studie, word altyd in ag geneem, wat die navorsing ervaringryk maak.

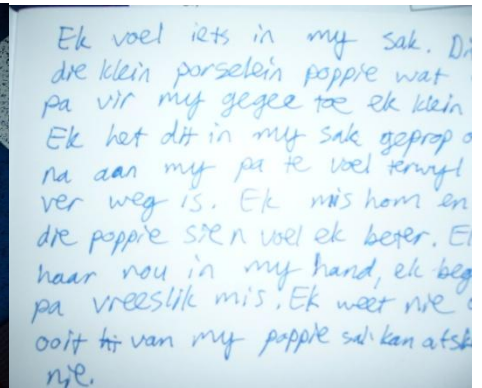
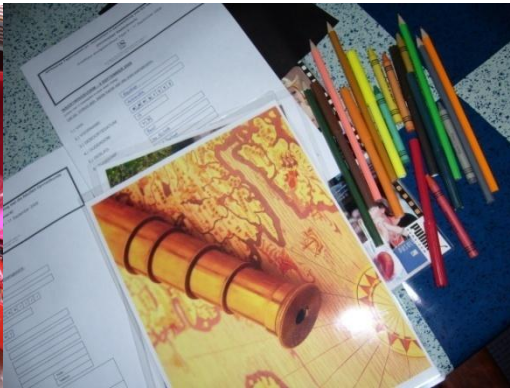
Ten opsigte van betroubaarheid, die volgende:

Betroubaarheid is die geval waar 'n spesifieke tegniek toegepas en gebruik word, herhaal word en dieselfde resultaat sou lewer. Dit is egter steeds belangrik om te onthou dat betroubaarheid steeds nie noodwendig akkuraatheid beteken nie.

Al die bogenoemde metodes en/of tegnieke verseker die mate van betroubaarheid deurdat data op baie meer as een wyse ingesamel is. Dit sluit in leerderrefleksie, waarnemersaantekeninge, vraelyste, die skryfwerk van leerders, sowel as refleksie van die navorser. Die hantering van die data is van so 'n aard dat 'n geloofwaardige en erkende navorsingsspoor agtergelaat is. Enige buitestaander kan die studie en pad van navorsing en bewerking van data presies volg. Gevolglik kan buitestaanders die navorsingspad wat geneem is en die betroubaarheid van die uitkomst van die studie self beoordeel.

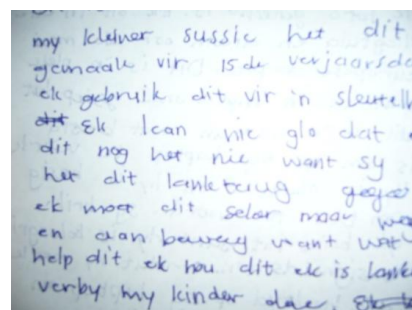
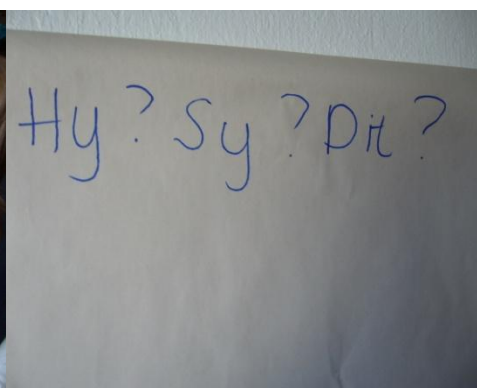
Addendum G (1)

Fotoblad – Paarl-skryfgeleentheid



Addendum G (2)

Fotoblad – Paarl skryfgeleentheid



Addendum H

Materiaaltabelle – Paarl-skryfgeleentheid

Materiaal gebruik: Paarl Dag 1 (9 September 2008)

Plastiekbedekking vir tafels	Gelamineerder A-4 grootte prente	Inskrywingsvorm (Leerders en waarnemers)
Gelamineerde A-4 grootte <i>collages</i>	Inkleurpotlode, vetkryt, khokies	Evalueringsvorm (Meningsopname)
A-5 48 bladsye (sonder lyntjies) skryfboek	<i>Clipboards</i> vir waarnemers	Naamplakkers
Kers en 'n pakkie vuurhoutjies	Koolbladsy en sosatiestokkie	Reukmiddels
Sagte diertjies	CD-speler en CD's	Kartonhouer met allerlei voorwerpe
Ete-papier tjie	Koeverte	Skryfbord met ongedrukte-koerantpapier

Materiaal gebruik: Paarl Dag 2 (10 September 2008)

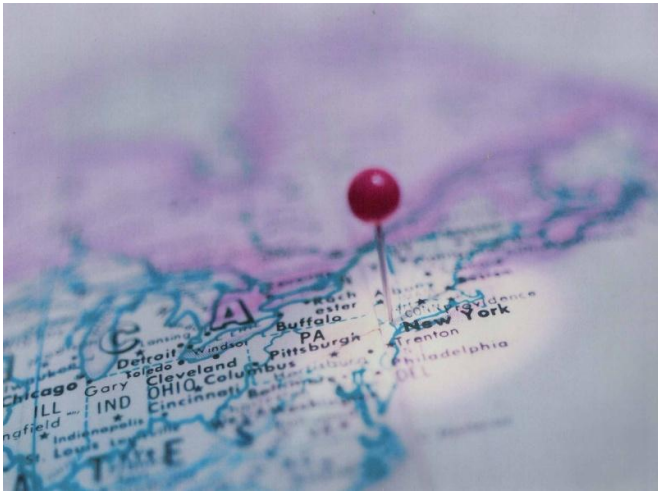
Plastiekbedekking en koerantpapier vir tafels	Papier-rolle	Voorbeeldblad van 'n Haiku en Tanka
Gelamineerde A-4 grootte <i>collages</i>	Inkleurpotlode, vetkryt, khokies	Evalueringsvorm (Meningsopname)
A-5 48 bladsye (sonder lyntjies) skryfboek	<i>Clipboards</i> vir waarnemers	Kartonhouer met allerlei voorwerpe
Instruksiebladsy met seerower-pakket	Pirates of the Caribbean (temalied)	Skryfbord met ongedrukte koerantpapier
Oogklap, swaard, verkyker	CD-speler en CD's	Sagte diertjies
Uigeknipte en gelamineerde woorde	Sandbak, sand en waterspuiters	Sosatiestokkies en plastieksakkies

Materiaal gebruik: Paarl Dag 3 (11 September 2008)

Plastiekbedekking vir tafels	Gelamineerder A-4 grootte prente	Plastieksakke
Gelamineerde A-4 grootte <i>collages</i>	Inkleurpotlode, vetkryt, khokies	Evalueringsvorm (Meningsopname)
A-5 48 bladsye (sonder lyntjies) skryfboek	<i>Clipboards</i> vir waarnemers	Naamplakkers
Kartonhouer	Klei	Kartonhouer met allerlei voorwerpe
<i>Musiek-collage</i> van bekende temaliedjies	CD-speler en CD's	Skryfbord met ongedrukte koerantpapier
Ekstra velle ongedrukte koerantpapier	Uitgeknpte en gelamineerde woorde	Verfdoek en verf

Addendum I

Voorbeelde van A4-gekleurde fotobladsye



Addendum J

Inskrywingsvorm en biografiese inligting – Paarl-skryfgeleentheid

Afrikaanse Taalmuseum en –monument in samewerking met die fakulteit Opvoedkunde
(Universiteit Stellenbosch)

Kreatiewe skryfgeleentheid: Paarl 9 – 11 September 2008



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

INSKRYWINGSVORM – 9 SEPTEMBER 2008

(merk met 'n toepaslike kruisie waar nodig)

Let op: Voltooi asb. beide kante van die inskrywingsvorm.

1.) VAN:

Rabe

2.) VOORNAME:

Anke

3.) GEBOORTEDATUM:

09 09 1992

4.) OUDERDOM:

16

5.) GESLAG:

M ☒

6.) TUISDORP:

Wellington

7.) HUIDIGE SKOOL:

HMS La Rochelle

8.) VORIGE SKOLE:

Laerskool: Laerskool Hugo
Rust

9.) ADRES:

2de Laan 7
Wellington

Kode: 7655

Telefoon: 0832850882

10.)SKOOLVAKKE:

· Afrikaans I · Lewensoriëntering
· Engels I
· Wiskunde
Keusevakke: · Biologie · Duits
· Aardrykskunde
· Skeunat

11.) MOEDERTAAL:

☒ AFR: ☐ ENG: ☐ XHOSA: ☐ DUI TS: ☐ ANDER:

12.) SPORT EN/OF ANDER BELANGSTELLINGS:

<ul style="list-style-type: none"> • Netbal • Atletiek • Tennis • Musiek

13.) ENIGE VORIGE SKRYFWERKSWINKELS/SESSIES BYGEWOON?

JA:	NEE: <input checked="" type="checkbox"/>
-----	------------------------------------------

INDIEN JA, SPESIFISEER ASB:

/

14.) TOEKOMSTIGE BEROEP:

Fisioterapeut

15.) SOM JOUSELF OP IN 5 WOORDE:

<ul style="list-style-type: none"> • Entoesiasties • Altyd dieselfde • verantwoordelik • Plig voor plesier 	<ul style="list-style-type: none"> • Glimlaggend
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------

Addendum K

Etepapierkje – Paarl-skryfgeleentheid

Source food & services solutions

Name _____
 Date _____
 Special diet prescribed by doctor _____

FULL D11 DINNER

☐ Sundried tomato soup with a crusty bread

Choose one of the following 5 options:

☐ Garlic Roast Chicken , Roast Potatoes

☐ Curried fish, peach atjar, crusty bread

☐ Pork Schnitzel & spicy mushroom sauce,
duchess potatoes

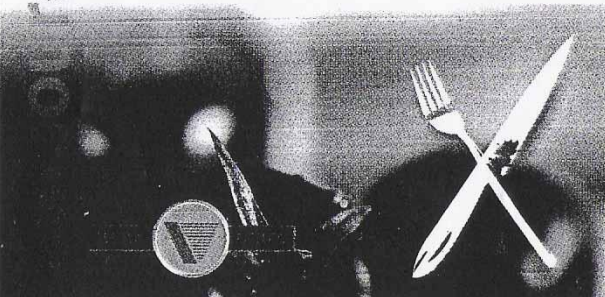
☐ Sliced fruit & cheese platter

☐ Open sandwich with fried egg, bacon & moz-
zarella , side salad & chips

Choice of:
☐ Salad in Season ☐ Veg in Season

Choice of fruit of selection
☐ Whole Fruit ☐ Sliced Fruit
☐ Fruit Kebab

☐ Tea or ☐ Coffee



Source food & services solutions

Name _____
 Date _____
 Special diet prescribed by doctor _____

FULL D11 DINNER

☐ Sundried tomato soup with a crusty bread

Choose one of the following 5 options:

☐ Garlic Roast Chicken , Roast Potatoes

☐ Curried fish, peach atjar, crusty bread

☐ Pork Schnitzel & spicy mushroom sauce,
duchess potatoes

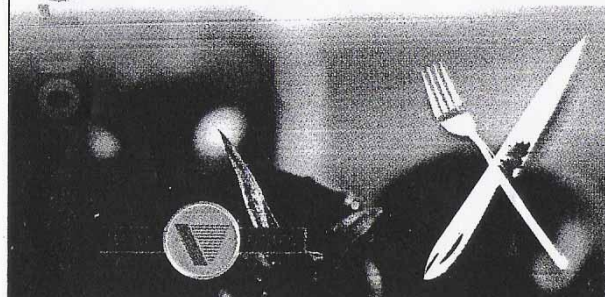
☐ Sliced fruit & cheese platter

☐ Open sandwich with fried egg, bacon & moz-
zarella , side salad & chips

Choice of:
☐ Salad in Season ☐ Veg in Season

Choice of fruit of selection
☐ Whole Fruit ☐ Sliced Fruit
☐ Fruit Kebab

☐ Tea or ☐ Coffee



Addendum L (1)

Evalueringsvorm Dag 1 – Paarl-skryfgeleentheid

Afrikaanse Taalmuseum en –monument in samewerking met die fakulteit Opvoedkunde
(Universiteit Stellenbosch)

Kreatiewe skryfgeleentheid: Paarl 9 – 11 September 2008



























UNIVERSITEIT-STELLENBOSCH-UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

Naam: Antionette Van: Rawlings

(Voltooi asb. beide kante van die meningsopnamebladsy)

MENINGSOPNAME 9 September 2008:

	Uitstekend 	Goed 	Gemiddeld 	Onbevredigend 
1. Het die opvoeder die skryfsessie vir jou interessant aangebied?				
2. Is genoeg idees gegee om jou te stimuleer om te skryf?				
3. Hoe ervaar jy dié verandering in benadering tot skryf in vergelyking met skryf/ kreatiewe skryf op skool?				
4. Hoe sou jy die media wat vandag gebruik is beskryf?				
5. Het jy aanklank gevind by die verskillende ervaringsbeelde (bv. Vliegtuigsituasie?)				

6.) Watter aspekte of spesifieke gedeeltes van die skryfsessie het jy die meeste geniet?

Om te beskryf hoe jy 'n situasie ervaar wat jy opmaak. M.a.w. ek was
heeltemal vry om enigeiets te skryf, en kon enige plek wees.

HOEKOM?

Ek hou daarvan om na dié lewte soms op 'n ander manier te
kyk. Om van my gedagtes te laat sweef wanneer daar nie regtig vir
my as persoon 'n beweging ruimte is nie.

7.) Watter aspekte of spesifieke gedeeltes van die skryfsessie het jy glad nie geniet nie?

Ek het eers nie gehou van die deel waar ons as 'n groep moet dink nie, maar toe raak die pret.

HOEKOM?

Ek voel soms dat my idees bedreig, beperk of beperk is as ek dit moet deel.

8.) Wat sou jy graag wou verander in vandag se sessie?

Ek sou dalk meer tyd wou gehad het om iets te skets, eerder as om geduldig wou gestryf te word wat ek moet skryf.

9.) Ek het verskillende elemente gekry om te reik. Ek het 'n vissie gekry. Ek het 'n takkie gekry. Ek het riglyne gekry wat my storie moet vorm. Ek was ook 'n kersie en vuurhoutjie gegee.

10.) Ek kon kies watter prente ek wou gehad het wat tot my spreek. Ek het 'n stil toneel van 'n bankie en bome, met niemand lewendig gekies, nie gekies, en 'n prent met 'n kaart en verkyker en 'n outydske skynsel. Ek kon ook twee voorwerpe kies wat tot my spreek. Toe kies ek eers 'n sakkie vol pienk bad seep, en toe 'n kinder horlosie.

11.) Nommers van my prente : (35), (36)

Addendum L (2)

Evalueringsvorm Dag 1 – Paarl-skrifgeleentheid

























Afrikaanse Taalmuseum en –monument in samewerking met die fakulteit Opvoedkunde
(Universiteit Stellenbosch)
 Kreatiewe skryfgeleentheid: Paarl 9 – 11 September 2008


 UNIVERSITEIT-STELLENBOSCH-UNIVERSITY
 jou kennisvennoot • your knowledge partner

Naam: Dalinda Van: Scholtz

(Voltooi asb. beide kante van die meningsopnamebladsy)

MENINGSOPNAME 9 September 2008:

	Uitstekend 	Goed 	Gemiddeld 	Onbevredigend 
1. Het die opvoeder die skryfsessie vir jou interessant aangebied?	 ✓			
2. Is genoeg idees gegee om jou te stimuleer om te skryf?	 ✓			
3. Hoe verjaar jy dié verandering in benadering tot skryf in vergelyking met skryf/ kreatiewe skryf op skool?	 ✓			
4. Hoe sou jy die media wat vandag gebruik is beskryf?			✓ 	
5. Het jy aanklank gevind by die verskillende ervaringsbeelde (bv. Vliegtuigsituasie?)	 ✓			

6.) Watter aspekte of spesifieke gedeeltes van die skryfsessie het jy die meeste geniet?

Die deel waar ons kreatief moes dink (nie
nodwendig realisties nie)

HOEKOM?

Dit neem mens na 'n heel nuwe vlak om enige
iets te gebruik om 'n nuwe ding te skep (storie)

7.) Watter aspekte of spesifieke gedeeltes van die skryfsessie het jy glad nie geniet nie?

Geen

HOEKOM?

Als was lekker

8.) Wat sou jy graag wou verander in vandag se sessie?

Dit moeilik, want ek sal nie iets wil verander
wat met so baie moeite beplan is en lekker
aangebied is nie.

9. Ek het n̄ vis gekry (om n̄ vriend te hē) ons
moes met stokke skryf en as jy partykeer
besig was met jou eie ^(dink van dies) storie, het die
tannie ander onderwerpe ingebring, wat dit
interessant gemaak het.

10. Ek het n̄ 'mind' blokkie gekies, Btoot oor dit
interessant is en moeilik om op te los.

Addendum M (1)

Voorbeeld van beplanning – Paarl-skryfgeleentheid

9 September 2008 : Dinsdag (pag 1)

pak uit:

- gooi plastiek oor tafels
- plak my gelamineerde velle optafels
- pak vir elkeen n boekie uit
- pak vir elkeen n inskrywingsvorm uit
- pak vir elkeen uit n kersie + vuurhoutjies
- pak gelamineerde prente uit of plak teen muur, hang af hoeveel plek daar is.
- pak ander skryfgoed
 - potlode uit
 - khokies
 - vektjies
- gee vooraf die **WARNEMERS** se **CLIPBOARD**
- praat oor bediening van die sap met die waarnemers, vir leerders.
- pak vir elkeen n naamsticker uit ^(ook waarnemers en myself)
- Hou speelgoed in houters byde/hand.
- pak vir elkeen n koolpladsy en sosatie-stakkie uit.

OP MY TAFEL :

1. Leuk houertjies
2. Speelgoedhouters
3. Sagte diertjies (maat)
4. CD speler, CD's, Laptop

deel. Hoe lank is die dele min of meer en hoe dit werk

Teken op bord n voorbeeld bv.

(N) sluit af met n MEMOIRS.

Amper soos n dagboekinskrifwing.

Jy moet nou in 100 woorde skryf jou ervaring tot dusver. Vandaar jy op die vliegtuig geklim het, wat jy deurgemaak het, wie jy ontmoet het en sluit af met jou maentlike reddingsplan, idee wat jy het van hoe om van hierdie eiland af te ontsnap en sodoeende gered word.

Addendum M (2)

Voorbeeld van beplanning – Paarl-skryfgeleentheid

(16:40 – 16:45)

Evalueerings vorms

(40 minute)

leerder voltooi evalueerings vorms.

PROGRAMVERLOOP:

Tydskedule : Dag 1

15 min	welk	(14:45 – 15:00)
30 min	skryf	(15:00 – 15:30)
15 min	pause	(15:30 – 15:45)
40 min	skryf	(16:00 – 16:40)
10 min	refleksie	(16:40 – 16:50)
<u>Totaal</u>		<u>110</u>
		10 min FLEKSIE TYD.

(kon meer daalk 40 min benut.)

SLUIT AF met MEMOIRS

100 woorde oor jou ervaring van vandag. Vandat jy veroggend op die vliegtuig getim het, wie jy ontmoet het, wat gebeur het en sluit af met jou persoonlike reddingsplan / idee wat jy het en hoe jy ~~da~~ as jou oorkeningskanse voel.

(15)

(40 min.)

Addendum N

Sparrow gedig – Paarl-skryfgeleentheid

*Gegroet is jy wat
soek na uitkoms weg van hier
jul antwoord lê in
die skrywe van 'n haiku
bemeester die pen en woord
Groete: Kaptein Sparrow
(Tankā)*

Haiku

- geen rym of ritme
- vaste vorm : 17 lettergrepe in totaal

(5 - 7 - 5)

*Reël 1 het 5 lettergrepe**Reël 2 het 7 lettergrepe**Reël 3 het 5 lettergrepe***Tanka**

- uitgebreide haiku
- 5 rymlose reëls
- 31 lettergrepe in totaal

(5 - 7 - 5 - 7 - 7)

*Reël 1 het 5 lettergrepe**Reël 2 het 7 lettergrepe**Reël 3 het 5 lettergrepe**Reël 4 het 7 lettergrepe**Reël 5 het 7 lettergrepe*

Addendum O

Haiku en Tanka – Paarl-skryfgeleentheid

HAIKU

Geen rym of ritme nie

Vaste vorm

17 lettergrepe, 3 reëls: 5 - 7 - 5

Voorbeeld:

Tyd, ons goeie fee

Verander traan in glimlag

Tikke-tak, tik tak

Papegaai en swaard

verklap geheim wat verdwaal

seil stil na nêrens

(Leerdervoorbeeld)

TANKA

'n Uitgebreide haiku

5 rymlose reëls

31 lettergrepe: 5 - 7 - 5 - 7 - 7

Voorbeeld:

Spierwit bergpieke

Rivierwater verys koud

Sneeu op grou rotse

Bone is oral gevries

Witse skitterende sneeu

Swart gewaad skepe

wapper die vlag van kopbeen

trek grou gereed swaard

gestrand, gesand die eiland

wagtend op jou teken, GOU!

(Leerdervoorbeeld)

Addendum P (1)

Leerdervoorbeelde van haiku en tanka gedigte – Paarl-skryfgeleentheid

TANKA

'n Uitgebreide haiku

5 rymlose reëls

31 lettergrepe: 5 - 7 - 5 - 7 - 7

Swart gewaad skepe
 wapper die vlag van kopbeen
 trek grou gereed swaard
 gestrand, gesand die eiland
 wagtend op jou teken, GOU!
 (Tanka)

HAIKU

Geen rym of ritme nie

Vaste vorm

17 lettergrepe, 3 reëls: 5 - 7 - 5

Papegaai en swaard
 verklap geheim wat verdwaal
 seil stil na nêrens

Jy sê jou lewe
 maak jou gereed vir stres en
 veranderinge
 in krisis van die werk
 om frustrasie te voorkom.

Meagan Tighy

Addendum P (2)

Leerdervoorbeelde van haiku en tanka gedigte – Paarl-skryfgeleentheid

TANKA

'n Uitgebreide haiku

5 rymlose reëls

31 lettergrepe: 5 - 7 - 5 - 7 - 7

Swart gewaad skepe

wapper die vlag van kopbeen

trek grou geneed swaard

gestrand, gesand die eiland

wagtend op jou teken, GOU!

(Tanka)

HAIKU

Geen rym of ritme nie

Vaste vorm

17 lettergrepe, 3 reëls: 5 - 7 - 5

Papegaai en swaard

verklap geheim wat verdwaal

seil stil na nêrens

-Talitha Slabbert.-

Hier is ek alleen,
op 'n tropiese eiland,
omring deur die woud,
ontvoer van samelewing
deur die ontembare see.

Addendum P (3)

Leerdervoorbeelde van haiku en tanka gedigte – Paarl-skryfgeleentheid

TANKA

'n Uitgebreide haiku

5 rymlose reëls

31 lettergrepe: 5 - 7 - 5 - 7 - 7

Swart gewaad skepe
wapper die vlag van kopbeen
trek grou gereed swaard
gestrand, gesand die eiland
wagtend op jou teken, GOU!
(Tanka)

HAIKU

Geen rym of ritme nie

Vaste vorm

17 lettergrepe, 3 reëls: 5 - 7 - 5

Papegaai en swaard
verklap geheim wat verdwaal
seil stil na nêrens

Tanka:

Opgesluit in pyn
Drome in kodes verstuil
Klompie gedagtes
Liggaams versoen Alkante
Ons woordespeel swaardagtig

Willemien Combrink

Addendum Q (1)

Evalueringsvorm Dag 2 – Paarl-skryfgeleentheid

Afrikaanse Taalmuseum en –monument in samewerking met die fakulteit Opvoedkunde
(Universiteit Stellenbosch)

Kreatiewe skryfgeleentheid: Paarl 9 – 11 September 2008



























UNIVERSITEIT-STELLENBOSCH-UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

Naam: Willemien Van: Combrink

(Voltooi asb. beide kante van die meningsopnamebladsy)



MENINGSOPNAME 10 September 2008:

	Uitstekend 	Goed 	Gemiddeld 	Onbevredigend 
1. Het die opvoeder die skryfsessie vir jou interessant aangebied?				
2. Is genoeg idees gegee om jou te stimuleer om te skryf?				
3. Hoe ervaar jy dié verandering in benadering tot skryf in vergelyking met skryf/ kreatiewe skryf op skool?				
4. Hoe sou jy die media wat vandag gebruik is beskryf?				
5. Het jy aanklank gevind by die verskillende ervaringsbeelde (bv. Vliegtuigsituasie)?				

6.) Watter aspekte of spesifieke gedeeltes van die skryfsessie het jy die meeste geniet?

toe ons in die sand woorde moes neer lê.

HOEKOM?

Dit het my laat ontspan en ek kon my emosies uitdruk in woorde, iets wat ek nooit van te vore regtig kon doen nie

7.) Watter aspekte of spesifieke gedeeltes van die skryfsessie het jy glad nie geniet nie?

Daar is niks wat ek nie geniet het nie.

HOEKOM?

Ek het wel toe ons die opdrag kry van die tanka en die Haiku bietjie gestrik en gedink dit kan moeilik wees, maar het dit as 'n uitdaging gesien, en het dit oorkom.

8.) Wat sou jy graag wou verander in vandag se sessie?

Die tyd was dalk bietjie min, maar verder sal ek niks wil verander nie.

Addendum Q (2)

Evalueringsvorm Dag 2 – Paarl-skrifgeleentheid

Afrikaanse Taalmuseum en –monument in samewerking met die fakulteit Opvoedkunde
(Universiteit Stellenbosch)
Kreatiewe skryfgeleentheid: Paarl 9 – 11 September 2008


























UNIVERSITEIT-STELLENBOSCH-UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

Naam: Marisze Van: Wenter

(Voltooi asb. beide kante van die meningsopnamebladsy)



MENINGSOPNAME 10 September 2008:

	Uitstekend 	Goed 	Gemiddeld 	Onbevredigend 
1. Het die opvoeder die skryfsessie vir jou interessant aangebied?				
2. Is genoeg idees gegee om jou te stimuleer om te skryf?				
3. Hoe ervaar jy dié verandering in benadering tot skryf in vergelyking met skryf/ kreatiewe skryf op skool?				
4. Hoe sou jy die media wat vandag gebruik is beskryf?				
5. Het jy aanklank gevind by die verskillende ervaringsbeelde (bv. Vliegtuigsituasie?)				

6.) Watter aspekte of spesifieke gedeeltes van die skryfsessie het jy die meeste geniet?

Om die begin van die storie te skryf
waar ons myself gevind het.

HOEKOM?

Omdat dit geniet om te sien of
veel hoe myn verbeelding met
my weghardloop.

7.) Watter aspekte of spesifieke gedeeltes van die skryfsessie het jy glad nie geniet nie?

Om die tanka of haiken te skryf.

HOEKOM?

DIT WAS MOEILIK! 😊

8.) Wat sou jy graag wou verander in vandag se sessie?

Die tyd wat ons gehad het om alles te doen meer te maak of te verleng. Alles was in gejaag.

Addendum S

Vrae-blad vir Dag 3 – Paarl-skryfgeleentheid

Vraelys (Evaluering en toetsing van die vaarwater...)

- Hoe het die skool besluit wie kom vir die skryfsessies? (Aanwysingsproses)
- Wat was jou verwagting Dinsdag toe jy by die raadsaal se deur ingestap het?
- Het jy iemand vertel van die 3 dae en wat jy gedoen het?
- Wie het jy vertel?
- Wat het jy hulle vertel?
- Wat was vir jou persoonlik die lekkerste van al 3 dae? Hoekom?
- Wat was vir jou persoonlik die slegste van al 3 dae? Hoekom?
- In hoe 'n mate help al hierdie goed soos prente/sand/voorwerpe ens. jou om te skryf?
- Het die musiek jou gehelp om te skryf?
- Wat was jou ervaring van die 3 dae?
- Wat het jy geleer oor skryf en spesifiek kreatiewe skryf wat jy vorentoe sal kan gebruik om jouself te help skryf?
- As jy nou terug skool toe gaan, hoe gaan jy jou skryfopdragte benader?
- Sou jy graag weer so 'n skryfsessie/werkswinkel wou bywoon?
- Sou jy graag jou skryfwerk wou terug hê?
- Sou jy graag terugvoering oor jou skryfwerk wou hê?
- Waaroor sou jy spesifiek terugvoering wou hê?



Addendum U (1)

Voorbeelde van fokusgroepgespreknotas – Paarl skryfgeleentheid

NB funksie om binne/bute
 wêreld uit te beeld.
 ANDRÉ ideële wêreld (woorde
 op blokke in sand.)
 en ander goedjies,
 meer ontdekking, meer
 logiese verloop.
 → innerse storie moedigheid
 → gedagtesprong was groot
 → het meer pot. vir 'n haiku
 ELL skoolgevoel nie gekry
 ANDRÉ onmid. deelgeneem, ge-
 heel, in verbeelding, gretig.
 vertroue gekon.
 - bewus van prosa's
 - volgorde van dae.
 - storie en pot. om die-
 ses te gaan (filosofiese
 gedagtes, gevoelswoorde.
 AND - hou van haikus begin met

sintuie en toe stop dit daar.
 → word wakker. (skop weer stoer stad
 wind/ reën.)
 ELL hoeveel het 'n haiku en
 hoeveel het 'n tanka ($\frac{3}{4}$)
 dalk haiku (meer "vetterbaad")
 AND - opnuiming van klatsyd?
 dalk op sal kies skryf.
 KR - skryf prosa's NB om te her-
 skryf.
 - sukkel om in sand te
 skryf - goed. deel van
 spanning
 ELL - spanning in musiet toe
 atmoos
 KES sukkel om iets reg te kry
 deel van interne stryd.
 KRUGER ook
 as waarnemer dalk hinderlik

Addendum U (2)

Voorbeelde van fokusgroepgespreknotas – Paarl skryfgeleentheid

Andre - danpo, maar kom ons
 gehnrik in ander woord.
 opvolgmoontlikheede
Andre - voervolg - worde uitknip
 (woordsaente behandel,
 knip, plak.)
 - laat leerders met mekaar
 praet.
 - nie praet nie (skep spanning
 kan funksioneel wees.)
 vk - Base gegiggel. (Humor moont-
 likheede - hierdie kaptein
 Jack Sparrow)
 -2 wat laat gekom het. Beginnemoont-
 en gister gemis. (son mens dit
 herhaal.)
 -schalk - (nodig om te praet)
 interessanb buk (sand genret)
 gebou.
 gebruik van sandbale

→ genoeg tyd is NB!
 → rondstap buite (breek dalk
 illusie van eiland.)
 Ell → dalk meer effek. op rege
 plek (buite bene strek)
 vr. - Bedoeling was buite skryf,
 meer ongelukg nie saam-
 gespeel.
 vr - sit, vrael in sand, buite
 Andre - Bepakte visie, bietjie
 nader
 - infokus op iets
 - nie doelgerig genoeg
 vr - gister (kerse) nader aan
 skryf. motoriese oomblik
 - Haiku (selekteer) minimalist-
 ties
 L - indrukke (nie sinne nie)
 amper soos collage (spatsels)

Addendum V

WKOD toestemming vir navorsing

Navrae

Enquirie

s Dr RS Cornelissen

IMibuz

O

Telefoon

Telepho

ne (021) 467-2286

IFoni

Faks

Fax

(021) 425-7445

IFeksi

Verwysing

Referen

ce

20090710-0076

ISalathi

so



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISebe leMfundo leNtshona Koloni

Mej Anmar Le Roux
Swaanswyklaan
STELLENBOSCH
7600

Geagte mej A. Le Roux

**NAVORSINGSVOORSTEL: DIE GEBRUIK VAN
ERVARINGSLEERTEORIEË OM KREATIEWE SKRYF IN
DIE INTERMEDIÊRE- EN SENIOR FASE TE ONDERRIG: 'N
GEVALLESTUDIE.**

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlins met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **27 Julie 2009 tot 30 September 2009**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met dr R Cornelissen in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooiende navorsingsdokument moet ingedien word by:

Die Direkteur: Navorsingsdienste

**Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

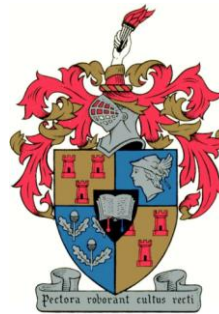
Die uwe

Geteken: Ronald S Cornelissen
vir: **HOOF: ONDERWYS**
DATUM: 20 Julie 2009

Addendum W

Toestemmingsbrief aan skoolhoof

Universiteit Stellenbosch
Departement Kurrikulumstudies
M.Ed Navorsingsprojek



4 Mei 2009

Geagte Mnr. de Villiers

Huidig is dit indrukwekkend om te sien hoeveel keer die woord “kreatiwiteit” in die Nasionale Kurrikulumverklaring verskyn. In elk van die ses Afrikaanse leeruitkomst, assesseringstandaarde en kritieke uitkomst, met verwysing na “*die oplos van probleme deur kritiese en kreatiewe denke*”, word daar op “kreatiwiteit” gefokus. Dit omskryf selfs ‘n grondwetlike doelwit: om *volwasse, verantwoordelike burgers die wêreld in te stuur wat vir hulself kan dink*. Dit beteken dat skepping, probleemoplossing en inisiatief opgesluit lê in ‘n individu wat hom- of haarself en hul gevoelens verstaan om sodoende die wêreld waarbinne hul funksioneer, te verstaan. Denkprosesse kan ‘n verskil maak en daarom die soeke na kreatiewe besluitnemers, wat ons in nuwe rigtings kan instuur. Opvoedkundige beleidsdokumente is egter in ‘n definitiewe tweestryd gewikkel: praktyk versus realiteit.

Ten opsigte van hierdie tweestryd, meen ek persoonlik, dat die kreatiewe skryfproses en die gebruik van ervaringsleerteorieë, ‘n essensie binne elke klaskamer is, tydens die onderrig van kreatiewe skryf. Ek is ook van mening dat die onderrig van skryfvaardighede die mees ononderrigste vaardigheid in ons skoolstelsel is, meestal as gevolg van faktore soos beperkte tyd en dikwels ook onkunde. Die basis van die ervaringsleerteorie bestaan uit ‘n persoonlike ervaring vir leer. ‘n Bekende Kolb (1984:21) voer aan:

“personal experience gives life texture and subjective personal meaning to abstract concepts. At the same time, it also provides a concrete, publicly shared reference point for testing the implications and validity of ideas created during the learning process.”

Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (2006:4), ten opsigte van die bogenoemde, erken dat opvoeders veel eerder opgelei en georiënteer was ten opsigte van beleidsdoelstellings van die Nasionale Kurrikulumverklaring, as om interne verstaan en konseptualisering van teorieë te bewerkstellig. Die formele onderrigbenadering tot Afrikaans, het taalopvoeders as taalstruktuurspesialiste gelaat (Blacquière 1989; Botha 1989), maar weinig groei na vernuwing, verstaan en die ontwikkeling van kreatiwiteit bewerkstellig.

Daarom wil ek argumenteer dat indien Kolb (1984) se stelling korrek is, geen skryfaktiwiteit tot reg kan kom indien leerders nie die geleentheid gebied word om die onderwerp te beleef/ervaar nie. Leerders se deelname aan taalonderrig, kan verbeter indien opvoeders 'n paradigmaskuif ten opsigte van onderrigbenaderinge kan ondergaan. Hiervolgens 'n klemverskuiwing van die kennis van taalstrukture en reëls, na die ontwikkeling van leerders se kreatiwiteit aan die hand van konstruktivistiese en ervaringsleer-skryfbeginsels. As Afrikaanse opvoeders moet ons skryfgeleenthede skep, waar leerders skryfvermoëns kan demonstreer, met die wete dat kreatiewe skryfaktiwiteite, kreatiewe, aktiewe leerders in kritiese lesers, denkers en leiers kan verander.

Ek versoek dus u toestemming om gebruik te maak van u Graad 7 leerders vir 'n tydperk van voorlopig 3 weke op 'n rotasiebasis, waar leerders in kreatiewe skryfsessies gelei en begelei sal word om kreatief te skryf. 'n Vooropgestelde kreatiwiteitsprogram, soos ontwikkel deur die navorser, sal gebruik word. Verskeie stimuli soos klei, musiek, sand, foto's, reukmiddele en 'n verskeidenheid van ou voorwerpe sal gebruik word. Die doel van die projek is om leerders se verbeelding te stimuleer, kreatief met woorde, tekste en idees om te gaan om karakters, ligging, intrige en 'n verhaal te skep vanuit enige *genre*, asook enige teikengroep van hul keuse. Met behulp van borge sal 30 leerders se verhale gekies word om 'n professionele sagte/harde-band publikasie deur uitgewers vry te stel. Die plan is om van elk van die 30 boeke 'n dubbele afdruk te maak, waarvan leerders die een boek hou en die tweede aan 'n behoeftige buurskool van u keuse skenk, om 'n biblioteek op die been te bring of aan te vul. Voordele vir Laerskool Stellenbosch sluit onder andere advertensiemoontlikhede, sowel as kredietwaardigheid ten opsigte van gemeenskapsontwikkeling en –betrokkenheid in.

Dit is ook van belang dat u moet weet dat hierdie projek as die belangrikste fase van die M.Ed studie dien, aangesien die projek met die hulp van vakadviseurs, Me Jonas en Me Erasmus, verder geneem word op onderwysersvlak aan die hand van 'n professionele werkswinkel. Die fokus van hierdie geleentheid berus by die ontwikkeling van opvoeders as bemiddelaars van leer, interpreteerders/ontwikkelaars van leerprogramme en leermateriaal, assessore en as vakkundige-spesialiste, alles met die fokus op die onderrig van die kreatiewe skryfproses. Vanuit hierdie bevindinge van opvoeders kan moontlike riglyne en voorstelle vir die onderrig van kreatiewe skryfwerk ontstaan. Die skryfprojek by u skool dien dus as rigtingaanwysers vir wat moontlik kan wees in die klaskamer in die skryfveld.

Ten slotte: by voorbaat baie dankie vir u hulp in hierdie navorsingsprojek en ek vertrou dat u saam met my opgewonde is rakende die moontlikhede en opvoedkundige waarde van hierdie geleentheid.

Toestemming verleen: _____(handtekening)

Datum: _____

Toestemming nie verleen: _____(handtekening)

Datum: _____

Vriendelike groete

Anmar le Roux

Addendum X

Program vir skryfgeleenthede – Laerskool Stellenbosch

Hi daar! Jou rooster vir 'n paar van jou **Arikaanse periodes**. Onthou die volgende:

- ✓ Kom asb. so gou as wat jy kan, na die regte klaskamer/lokaal, ons tyd is maar min.
- ✓ Bring hope kreatiwiteit en al jou energie saam, jy gaan dit nodig hê. ☺

Graad 7 C Rooster vir die week:

TYD	PERIODE NOMMER	DAG EN DATUM	WAAR?
08:15 – 09:15	Toetsperiode	Dinsdag 21 April 2009	Kunsklas
10:35 – 11:35	Periode 6 en 7	Donderdag 23 April 2009	Kunsklas
11:35 – 12:35	Periode 8 & 9	Vrydag 24 April 2009	Klaskamer

Graad 7 A Rooster vir die week:

TYD	PERIODE NOMMER	DAG EN DATUM	WAAR?
09:15 – 10:15	Periode 4 en 5	Maandag 4 Mei 2009	Kunsklas
08:15 – 09:15	Periode 2 en 3	Donderdag 7 Mei 2009	Kunsklas
08:45 – 09:45	Periode 3 en 4	Vrydag 8 Mei 2009	Kunsklas

Graad 7 B Rooster vir die week:

TYD	PERIODE NOMMER	DAG EN DATUM	WAAR?
10:35 – 11:35	Periode 6 en 7	Maandag 11 Mei 2009	Kunsklas
10:35 – 11:35	Periode 6 en 7	Maandag 18 Mei 2009	Kunsklas
10:35 – 11:35	Periode 6 en 7	Maandag 25 Mei 2009	Kunsklas

Addendum Y

E-pos voorbeeld aan Rache

9 Maart 2009

Rache. Ek toets sommer ook of jou e-pos van hier waar ek is wel deurgaan...

Ek het vandag die boekies ontvang. 'n Groot, groot dankie daarvoor. Ek het behoorlik soos 'n 7-jarige op oukersaand gevoel. Ek kon eers loer na skool; die nuuskierigheid en die afwagting was GROOOOOT en... ek was verseker nie teleurgestel nie. Dit is fantasties! Ek is nou selfs meer opgewonde. Ek hoop van harte ook dat ons Randy Januarie se boekies op die rakke eendag sal sien, "Vlieg, Shasi, Vlieg" is ongelooflike pragtig.

Duisende dankies vir die briefie en al die hope en hope inligting en moeite. My proses aan hierdie kant het nuwe rigting en sommer baie duidelikheid gekry. Ek sal in kontak bly, ek gaan nog baie vra! Ek kan nie wag vir hierdie projek om vlerke te kry nie.

Baie groete

Anmar :)

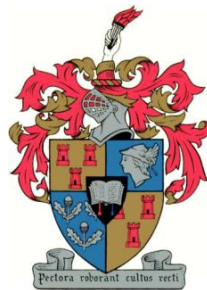
Addendum Z

Deelnamevorm – Laerskool Stellenbosch

Universiteit Stellenbosch

Departement Kurrikulumstudies

M.Ed Navorsingsprojek



4 Mei 2009

Met die teken van hierdie dokument, verklaar ek die volgende:

Eerstens, dat ek, (Naam en Van), Graad 7A

leerder aan die Laerskool Stellenbosch, ten volle ingelig is rakende die lees- en kreatiewe skryfprojek van M.Ed student, Juffrou Anmar le Roux ten opsigte van:

- a.) wat die projek behels,
- b.) wat ek te wagte kan wees en
- c.) wat van my as deelnemer verwag word.

Tweedens is ek ten volle bewus van die feit dat ek as vrywilliger deelneem en op enige stadium

van die studie my deelname mag onttrek weens persoonlik bepaalde redes.

Ek onderteken hierdie dokument en gee hiermee:

- a.) my toestemming dat my skryfwerk wat ek lewer, naamloos as voorbeeld vir opvoeders gebruik mag word om daaruit te leer en moontlik tot nuwe insigte te kom, tensy 'n professionele publikasie uitgegee word, waarop my naam bekend gemaak mag word en
- b.) my vrywillige samewerking aan hierdie projek.

Geteken te Laerskool Stellenbosch

Handtekening:

Datum:

Addendum AA

Evalueringvorm (1) – Laerskool Stellenbosch

Kreatiewe skryfgeleentheid: Laerskool Stellenbosch 4 Mei 2009

Naam:

Van:

MENINGSOPNAME: Verbeeldingstimulering Graad 7A (Leerders) 4 Mei 2009:

1.) Het jy vandag se kreatiewe skryfsessie/-oefeninge geniet? Omkring: JA / NEE.

1.1) Hoekom, of hoekom nie?

2.) Was dit baie anders as die skryfoefeninge wat julle in die klaskamer doen? Omkring: JA / NEE.

2.1) Indien dit vir jou anders was, hoe so?

3.) Watter spesifieke gedeeltes van die skryfsessie het jy die meeste geniet?

3.1) Hoekom dink jy was hierdie gedeeltes vir jou die lekkerste?

4.) Watter spesifieke gedeeltes van die skryfsessie het jy glad nie geniet nie?

4.1) Hoekom dink jy was hierdie gedeeltes nie vir jou lekker nie?

5.) Wat het jy van skryf en kreatiewe skryf vandag ontdek?

.....

.....

6.) Gee enige 5 woorde wat vandag se kreatiewe skryfsessie vir jou opsom of beskryf.

.....

.....

Addendum AB

Karakterskets – Laerskool Stellenbosch

Stefan is 'n 13-jarige seun, afkomstig van 'n klein plattelandse dorpie Sedgefield. Hy's nogal klein vir sy ouderdom. Sy krullerige bruin hare lyk soos 'n mop op sy kop en sy klein gesiggie laat hom soos 'n lopende geraamte lyk.

Die ander kinders spot hom en selfs die grootmense in sy gemeenskap noem hom swakkeling omdat hy nooit vir homself opstaan nie. Tiaan hou nie van konflik nie. Dit is vir hom veel makliker om weg te hardloop. Hy is 'n sagte kind.

Op die plaas is hy egter die enigste persoon wat na die diere toe kan stap, sonder om hulle te verskrik. Diere vertrou Stefan. Hy het 'n baie spesiale talent wat hy moet gebruik. Hy sal egter eers sterker in homself moet raak om sy grootste uitdaging tot nog toe in die gesig te staar ... die Graad 7 debat waarvoor Juffrou Rutgers hom ingeskryf het.

Addendum AC

Wie is die karakter?

1. Wie sê so?

Wie dink jy is die volgende karakters? Skryf 'n vinnige beskrywing van drie tot vier sinne neer, waarin jy verduidelik hoe hy/sy is, hoe hy/sy dalk lyk en wat hy/sy moontlik doen vir 'n lewe. Wees lekker beskrywend!

- 1. "Ek gaan vir jou dik slaan!"
- 2. "Ek weet nie...miskien daardie een...nee, lievers daardie een...of nee..."
- 3. "Ek het nou al 'n paar jaar geleef en die dinge wat ek jou kan vertel..."

1. Wie sê so?

Wie dink jy is die volgende karakters? Skryf 'n vinnige beskrywing van drie tot vier sinne neer, waarin jy verduidelik hoe hy/sy is, hoe hy/sy dalk lyk en wat hy/sy moontlik doen vir 'n lewe. Wees lekker beskrywend!

- 1. "Ek gaan vir jou dik slaan!"
- 2. "Ek weet nie...miskien daardie een...nee, lievers daardie een...of nee..."
- 3. "Ek het nou al 'n paar jaar geleef en die dinge wat ek jou kan vertel..."

1. Wie sê so?

Wie dink jy is die volgende karakters? Skryf 'n vinnige beskrywing van drie tot vier sinne neer, waarin jy verduidelik hoe hy/sy is, hoe hy/sy dalk lyk en wat hy/sy moontlik doen vir 'n lewe. Wees lekker beskrywend!

- 1. "Ek gaan vir jou dik slaan!"
- 2. "Ek weet nie...miskien daardie een...nee, lievers daardie een...of nee..."
- 3. "Ek het nou al 'n paar jaar geleef en die dinge wat ek jou kan vertel..."

Addendum AD

Karaktereienskappe

Karaktereienskappe:

avontuurlustig; liefdevol; versigtig; peinsend; impulsief; gehoorsaam; vriendelik; bakleierig; beledigend; selfbewus; deurmekaar/verstrooid; skaam; sosiale vlinder; ekstrovert; introvert; negatief; positief; versigtig; georganiseerd; rebels; gehoorsaam; angstig; vertrou maklik ander; besluitloos; met niks tevrede nie (onvergenoegd); betroubaar; lojaal; sportief; hardkoppig; aggressief; sarkasties; impulsief; oorversigtig; waaghals; lui; fluks; eiewys; denker; oppervlakkig; materialisties; sterk leier; volger; depressief; humoristies; barmhartig; voorbeeldig; opreg; eerlik; saggeaard; ongeorganiseerd; jonk-van-gees; oud-van-gees; lewenslustig; opgewek; lief-vir-die-lewe; kwaad-vir-die-lewe; realisties; spontaan; eenkant (afsydig); bombasties; vat graag oor; onbeskof; aangenaam; aantreklik; beleef; dierbaar; fassinerend; moederlik; hulpvaardig; dagdromer; mooi; lelik; elegant; betowerend; gesellig; aanloklik; magtig; sjarmant; georganiseerd.

Karaktereienskappe:

avontuurlustig; liefdevol; versigtig; peinsend; impulsief; gehoorsaam; vriendelik; bakleierig; beledigend; selfbewus; deurmekaar/verstrooid; skaam; sosiale vlinder; ekstrovert; introvert; negatief; positief; versigtig; georganiseerd; rebels; gehoorsaam; angstig; vertrou maklik ander; besluitloos; met niks tevrede nie (onvergenoegd); betroubaar; lojaal; sportief; hardkoppig; aggressief; sarkasties; impulsief; oorversigtig; waaghals; lui; fluks; eiewys; denker; oppervlakkig; materialisties; sterk leier; volger; depressief; humoristies; barmhartig; voorbeeldig; opreg; eerlik; saggeaard; ongeorganiseerd; jonk-van-gees; oud-van-gees; lewenslustig; opgewek; lief-vir-die-lewe; kwaad-vir-die-lewe; realisties; spontaan; eenkant (afsydig); bombasties; vat graag oor; onbeskof; aangenaam; aantreklik; beleef; dierbaar; fassinerend; moederlik; hulpvaardig; dagdromer; mooi; lelik; elegant; betowerend; gesellig; aanloklik; magtig; sjarmant; georganiseerd.

Karaktereienskappe:

avontuurlustig; liefdevol; versigtig; peinsend; impulsief; gehoorsaam; vriendelik; bakleierig; beledigend; selfbewus; deurmekaar/verstrooid; skaam; sosiale vlinder; ekstrovert; introvert; negatief; positief; versigtig; georganiseerd; rebels; gehoorsaam; angstig; vertrou maklik ander; besluitloos; met niks tevrede nie (onvergenoegd); betroubaar; lojaal; sportief; hardkoppig; aggressief; sarkasties; impulsief; oorversigtig; waaghals; lui; fluks; eiewys; denker; oppervlakkig; materialisties; sterk leier; volger; depressief; humoristies; barmhartig; voorbeeldig; opreg; eerlik; saggeaard; ongeorganiseerd; jonk-van-gees; oud-van-gees; lewenslustig; opgewek; lief-vir-die-lewe; kwaad-vir-die-lewe; realisties; spontaan; eenkant (afsydig); bombasties; vat graag oor; onbeskof; aangenaam; aantreklik; beleef; dierbaar; fassinerend; moederlik; hulpvaardig; dagdromer; mooi; lelik; elegant; betowerend; gesellig; aanloklik; magtig; sjarmant; georganiseerd.

Addendum AE**Karakteraksies****Terug na jou karakter:**

Dit is belangrik dat jou karakter altyd sal “praat” en “optree” volgens sy/haar karakter/karaktereienskappe. Probeer gou die volgende:

- Jou karakter is kwaad: wat doen hy/sy (sonder om te praat) – gee 5 aksies.
- Jou karakter is hartseer: wat doen hy/sy (sonder om te praat) – gee 5 aksies.
- Jou karakter is bly: wat doen hy/sy (sonder om te praat) – gee 5 aksies.

Terug na jou karakter:

Dit is belangrik dat jou karakter altyd sal “praat” en “optree” volgens sy/haar karakter/karaktereienskappe. Probeer gou die volgende:

- Jou karakter is kwaad: wat doen hy/sy (sonder om te praat) – gee 5 aksies.
- Jou karakter is hartseer: wat doen hy/sy (sonder om te praat) – gee 5 aksies.
- Jou karakter is bly: wat doen hy/sy (sonder om te praat) – gee 5 aksies.

Terug na jou karakter:

Dit is belangrik dat jou karakter altyd sal “praat” en “optree” volgens sy/haar karakter/karaktereienskappe. Probeer gou die volgende:

- Jou karakter is kwaad: wat doen hy/sy (sonder om te praat) – gee 5 aksies.
- Jou karakter is hartseer: wat doen hy/sy (sonder om te praat) – gee 5 aksies.
- Jou karakter is bly: wat doen hy/sy (sonder om te praat) – gee 5 aksies.

Addendum AF

Voorbeeld van karaktereienskappe na aanleiding van musiek

lang man

30 jaar oud

baie gelukkig (happy go lucky)

sorgvry

geen probleme

lief vir sing en fluit

dra kruisbande

glimlag altyd

het 'n snor

roker

rustig

1. Voorkoms:

Beskryf kortliks hoe hy/sy lyk. Sluit in:

- kleredrag
- haarkleur
- oogkleur
- tipiese gesigsuitdrukking
- lengte/gewig/estetiese, m.a.w. kyk hy/sy lekker? :)
- algemene voorkoms
- voeg gerus nog by, waaraan jy kan dink!

3. Kinderdae

Kortliks, hoe was dit? Vertel gou 'n bietjie.

- Gelukkig of nie?
- Hoekom of hoekom nie? - Ryk, arm?
- 'n Spesiale gebeurtenis of dalk was daar dinge wat uitgestaan het bv. die dag toe jy bv. jou been gebreek het... of daai goudvissie in die spoelbak totsiens geroep het...
- Wie is jou ouers?

4. Broers en suster van jou karakter?

- Is hulle uniek op 'n manier?
- Wie is hulle, hoe lyk hulle, hoe oud is hulle?
- Wat is hul verhouding met jou karakter, behalwe familie?

Addendum AG**Karakterblad****2. Ouderdom**

- Verjaarsdag/geboortedag
- Verjaarsdae...

5. Skoolervaring(e)?

- Iets wat dalk uitstaan a.g.v positiewe redes of dalk negatiewe redes?

- Maats?

Verhoudinge by die skool:

- Maats...
- Onderwysers...
- 'n ou...
- 'n meisie...
- dalk 'n ouer...

6. Ander algemene lewenservaringe?

- Bly? / Opgewondenheid?
- Seerkry?

7. Wat kan hy/sy/dit goed doen?

- Wat doen hy/sy minder goed?

8. Drome/ideale

- Dalk wil hy/sy iets word of dalk spesifiek bereik, selfs ...

9. Waarvoor is hy/sy bang?

- Iets?
- Iemand?
- Niks!

10. Vreemde gewoontes?

- Enige waarvan iemand anders moet weet?

11. Sterkste en Swakste karaktereienskappe?

ID-foto

12. Laaste woorde...

Wie is hy/sy en wat is 'n MOET om van hom/haar te weet.

Addendum AH

Evalueringvorm (2) – Laerskool Stellenbosch

Kreatiewe skryfgeleentheid: Laerskool Stellenbosch 7 Mei 2009

Naam:

Van:

MENINGSOPNAME: Karakterskepping Graad 7A (Leerders) 7 Mei 2009:

1.) Het jy vandag se kreatiewe skryfsessie/-oefeninge geniet? Omkring: JA / NEE.

1.1) Hoekom, of hoekom nie?

.....

.....

2.) Het jy al ooit 'n karakterskeppingsoefening in die klas gedoen? Omkring: JA / NEE

2.1) Indien ja, vertel so 'n bietjie:.

.....

.....

3.) Watter spesifieke gedeeltes van die skryfsessie het jy die meeste geniet?

.....

3.1) Hoekom dink jy was hierdie gedeeltes vir jou die lekkerste?

.....

.....

4.) Watter spesifieke gedeeltes van die skryfsessie het jy glad nie geniet nie?

.....

4.1) Hoekom dink jy was hierdie gedeeltes nie vir jou lekker nie?

.....

.....

5.) Sal jy van hierdie oefeninge kan gebruik om 'n karakter te skep vir 'n storie wat jy skryf?

Omkring: JA / NEE. Watter spesifieke oefeninge/gedeeltes van die oefeninge sal jy gebruik?

.....

.....

6.) Hoekom dink jy is karakters in 'n storie belangrik?

.....

.....

Addendum AI

Evalueringvorm (3) – Laerskool Stellenbosch

Kreatiewe skryfgeleentheid: Laerskool Stellenbosch 8 Mei 2009

Naam:

Van:

MENINGSOPNAME: Sandgedigte Graad 7A (Leerders) 8 Mei 2009:

1.) Het jy vandag se kreatiewe skryfsessie/-oefeninge geniet? Omkring: JA / NEE.

1.1) Hoekom, of hoekom nie?

.....

2.) Het julle al gedigte in die klas geskryf? Omkring: JA / NEE

2.1) Indien ja, wat het die onderwyser gedoen om jou te help skryf?

.....

.....

3.) Watter spesifieke gedeeltes van die skryfsessie het jy vandag die meeste geniet?

.....

3.1) Hoekom dink jy was hierdie gedeeltes vir jou die lekkerste?

.....

.....

4.) Watter spesifieke gedeeltes van die skryfsessie het jy vandag glad nie geniet nie?

.....

4.1) Hoekom dink jy was hierdie gedeeltes nie vir jou lekker nie?

.....

.....

5.) Wat het jy vandag van gedigte ontdek?

.....

.....

6.) Wat het jy alles in hierdie drie dae oor kreatiewe skryfwerk geleer?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Addendum AJ**Voorbeelde van leerders se Haiku en Tanka gedigte – Laerskool Stellenbosch**

Beter gesondheid;	SMS'e stuur	Vandag se maaltyd	Verslaaf aan terte
as jy reg eet sal jy sien	hulleself maar jy moet tik	is poeding en moskonfyt	oppas vir die silwer skaal
jou kostuin is oud	jy voel baie bly	jammer toegesluit	voorkoms is alles

Geldsake, werk pyn	Deur liefde getoor	Ek kyk om my rond	Donker maanskyn nag
vermoorde pret diep die nag	my hart beweeg rond	ek vang sy blou oë op my	sonder lig of helder flits
boelies van lewe	elke dag en nag	ek snak na my asem	dit is donker nag

Handjies vasgehou	Ons japtrap uit die reën	Grys lug sterre hoog bo	Stop en luister asb!
'n gratis soentjie gekry	die spatsels raak groter	enige droom kan waar word	blinkste ontwerpe met verf
my drome als waar	ons slaap in die nag en kuier in die dag	jy moet net bly glo	is net suiwer Afrikaans

Die son het gesak	Verkoop jou siel	Kompetisietyd	Die gebrek aan melk
my hart is saam met hom weg	die duiwel sal dit kom haal	die nasionale man veg	tydens koffietydstories
op sy skip na ver	jou vir jou diens vang	vir wen en vrede	is nie lekker nie

Addendum AK

E-pos aan instansies vir finansiële steun en enkele reaksie daarop

From: "Le Roux, Anmar <14282178@sun.ac.za>" <14282178@sun.ac.za>

To: "saou@saou.co.za" <saou@saou.co.za>

Date: 2009/05/12 08:44 AM

Subject: Kreatiewe skryf

SAOU-Nasionale Kantoor

Vir wie dit mag aangaan.

My naam is Anmar le Roux.

Ek is tans besig met 'n M.Ed graad in Afrikaans kreatiewe skryf aan die Universiteit Stellenbosch. Die tesis handel oor kreatiewe skryf in skole en hoe dood dit eintlik geword het vir leerders om te 'skryf', meestal as gevolg van onkunde van die opvoeders se kant af, tydsfaktore en ook omdat die meeste mense glo dat hul eenvoudig nie kreatief is nie. Ek motiveer leerders om te skryf deur gebruik te maak van konstruktivistiese en ervaringsleerteorieë. Ons gebruik verskeie mediums, klei, sand, foto's, collages, slym en allerhande ander dinge. Die reaksie van die leerders hierop is eenvoudig ongelooflik. Hulle geniet hulself gate uit en skryf die pragtigste verhale en gedigte. (Hierdie navorsingsgroep bestaan uit 74 Gr.7 leerders afkomstig van een van die plaaslike skole hier op Stellenbosch.)

Ek het verder 'n skryfgroep van 30 leerders bymekaargekry. Hierdie leerders is al amper 'n maand lank aan die skryf. Hul stories wil ons baie graag publiseer in professionele boekformaat. Die eerlikheid van sommige van die verhale is roerend en ander is weer tipies Gr.7 met probleme oor die liefde, die nuwe ou in die klas, raas by die huis ensovoorts, ensovoorts. Die plan met hierdie 30 leerders is om 2 boeke vir elke leerder te laat maak, sodat die tweede boek van elke leerder aan 'n behoeftige buurskool gestuur kan word om sodoende 'n biblioteek op die been te bring of die bestaande een aan te vul met stories geskryf deur kinders dieselfde ouderdom as hulself. Hopelik kan dit inspirasie gee en dien as 'n gemeenskapsprojek om terug te gee aan die leerders van die gemeenskappe rondom ons.

Die proses word dan opgevolg, deur die kreatiewe skryfsessie na 'n groep van 20 opvoeders, soos gereël deur vakadviseurs, en onder die toestemming van die WKOD, te neem waar opvoeders die kans kry om dieselfde ervaring deur te maak as leerders en dan as groep te reflekteer rakende die praktiese moontlikhede en implikasies daarvan op kreatiewe skryfwerk in ons skole. Hierdie opvoeders sal onder andere toegerus word met lesplanne en assesseringsmatrikse as hulpmiddele. Ons is in 'n groot mate besig met baanbrekerswerk en ook grensverskuiwing. Daar is 'n geweldige behoefte in ons Suid-Afrikaanse skole aan nie net jong skrywers nie, maar ook aan kreatiewe besluitnemers. Hierdie skryfgeleentheid bied leerders 'n kans om ook daardie kant te ontwikkel.

Wat ek het, is ongelooflike werk van jong Gr.7 leerders wat skryfwerk geniet en 'n storie het om te vertel net soos wat hulle dit ervaar en net soos wat hulle dit sou vertel. Ek het egter 'n minimum bedrag van R10 000 nodig om hierdie projek deur te voer. Hierdie kan dalk die begin van 'n program in skole

word, gedryf deur die SAOU as opvoederondersteuners en voorlopers/baanbrekers in die gebied wat ons almal so na aan die hart lê, die opvoedkunde. Ek wil graag weet of u as opvoederondersteuners en unie wat ook leerders se behoeftes op die hart dra, belangstel om as borg in te staan vir hierdie projek of 'n geldelike bydrae van enige aard te maak. Ek dink die moontlikhede wat kan voortvloei vanuit hierdie projek, is eindeloos.

Ek sien uit na u antwoord en hoor graag wat u hiervan dink. Ek stuur 'n paar foto's!

Baie vriendelike groete

Anmar le Roux
14282178@sun.ac.za<mailto:14282178@sun.ac.za>
sel: 084 825 7737

-----oOo-----
The information contained in this E-mail and any files transmitted with it are confidential and intended for the addressee only. This e-mail has been scanned for viruses. However SAOU and its subsidiary companies accept no liability for any losses resulting from infected e-mail transmissions.
-----oOo-----

From: Gustav Niebuhr [GustavN@saou.co.za]
Sent: 12 May 2009 10:28 AM
To: Maryna Besseling; Le Roux Anmar <14282178@sun.ac.za>
Subject: Re: Fwd: Kreatiewe skryf

Beste Anmar

Dankie vir die inligting oor jou inisiatief. Ek stem saam met Maryna se kommentaar hieronder.

Ongelukkig verleen ons egter nie finansiële ondersteuning aan individue nie omdat ons dan wat ons vir een doen, vir almal wat vra sou moet doen. Ons het nie die fondse daarvoor nie.

'n Moontlikheid wat ons wel op 'n later stadium sou kan oorweeg is om jou te help om 'n opleidingsprogram wat op jou studie gebaseer is, aan te bied. So 'n moontlikheid sou aan die hand van bepaalde kriteria oorweeg word, waaronder die waarde wat dit vir ons lede inhou, die belangrikste sou wees.

As jy dalk by ander organisasies wil aanklop, kan jy die banke probeer (ABSA en Standard), maar dan sal jy moet kan aantoon dat die projek veral op die bevordering van onderwys aan minderbevoorregtes gerig is.

Vriendelike groete

Gustav

>>> Maryna Besseling 2009/05/12 09:38 AM >>>

Beste Anmar,

Baie geluk met 'n puik studie konsep. Ek dink jy het die spyker op die kop geslaan. Ek stem heeltemal saam dat daar 'n leemte in die veld van kreatiewe skryfwerk bestaan. Onkunde is definitief 'n faktor wat bydra tot die beperkte onderrig.

Ek dink jy kan dalk ook in ag neem dat taalonderwysers onder geweldig druk verkeer t.o.v tydsindeling, die hoeveelheid werk wat afgehandel moet word en die hewige eise wat assessering stel aan 'n onderwyser. (Op die SAOU se webblad het daar inligting daar rondom uitgegaan in Kurrikulum Nuus).

Nog 'n faktor wat jy dalk kan aanspreek is die formaat van kreatiewe skryfwerk in die eindeksamen. Min leerlinge het werklik 'n skryftalent en omdat hulle nie so gelukkig is om 'n skryfprogram soos joune te deurloop nie, word hulle nooit blootgestel daaraan nie. As taalonderwyser weet ek dat ons leerlinge gewoonlik aangemoedig het om beredenerende opstelle te skryf omdat die merkproses aan die einde van die jaar nie werklik daartoe neig om kreatiwiteit te assesser nie (weer eens tydsbeperkings).

Ek het ook jou e-pos na Dr Niebuhr deurgestuur wat dalk meer terugvoer rondom die finansiële aspek kan lewer.

Ek kan jou wel verseker dat daar 'n groot behoefte bestaan aan opleiding in kreatiewe skryfwerk. Ek glo dat as jy jouself beskikbaar sal stel om kursusse aan te bied aan onderwysers in skole, sal jy 'n redelike fooi kan vra, waaruit jy dalk 'n paar rand kan maak.

In Julie is daar ook 'n kongres van SAALT (South African Association of Language Teachers) hulle verwelkom graag referate van hierdie aard en dit sal jou nie net 'n geleentheid gee om jou studie met ander te deel nie (ek weet jou M vereis dat jy ook moet publiseer) maar dit behoort jou ook 'n platform te bied waar jy jou teorie kan toets.

Baie geluk en baie sterkte met die laaste deel van die M.

Maryna Besseling

(SAOU) Suid-Afrikaanse Onderwysersunie

South African Teachers' Union

P O Box 90120 Posbus, 278 Serene Str, Garsfontein, Pretoria, 0042

Tel (012) 348-9641 Fax (012) 348-9658

Call Centre 086 072 6843 Inbelsentrum

E-mail saou@saou.co.za

E-pos Web www.saou.co.za

Hi H.

Ek wonder tog of mens haar nie moet verwyas na Monica Hammes van die biblioteek nie. Monica het my soveel wonderlike idees gegee vir die Karatera projek, ek pak nooit weer iets aan sonder om haar raad te vra nie. Boonop is sy aangenaam EN sy het kontakte.

Die kontak by SunPress waaraan ek dink is Wikus, sy kan maar gaan kyk op hulle webblad, maar ek sal ook gratis help met die publikasie, selfs al is dit net om my kontakte te gee vir verlaagde ontwerp-, druk- en redigeerkostes.

Sy kan natuurlik ook met Miemie of Maritha by Lapa praat ...

Dalk kan ons eenheid ook saam werk op 'n manier vir navorsingsuitsette?

Dalk kan sy ook met Edwin Smith skakel. Ek help hom op die oomblik om 'n "publikasie" (basies ook maar skryfterapie) vir swart onderwysers te maak, en hy het geld by een of ander Amerikaanse organisasie daarvoor gekry. En dit was, as ek reg onthou, in die omgewing van R20 000.

As jy wil, sal ek die mail antwoord, anders is jy welkom om enige van hierdie mense te noem. Laat weet ook as jy wil hê ek moet almal se besonderhede vir jou opskryf.

Groete Leti Kleyn

Eenheid vir Kreatiewe Skryfkuns

Geesteswetenskappe 22-4, Universiteit van Pretoria.

UNIT FOR CREATIVE WRITING

Humanities Building 22-4, University of Pretoria

tel: (012) 420 4425

faks/fax: 012 420 4008

leti.kleyn@up.ac.za

Anmar,
Dankie vir die e-pos en die uiteensetting van jou voorstelle.

Ek rig die e-pos aan die Uitvoerende en Finansiële Hoofde onderskeidelik van via Afrika, ons boeke en uitgewers divisie asook Lutfia vir hulle oorweging.

Met my groete en beste wense vir sukses.

Manie Mayman

Chief Financial Officer

Media24 Ltd

Tel: 021 406 3992; Mobile: 082 418 8247

Beste Anmar:

Baie dankie vir jou skrywe. Alhoewel my Afrikaans nie so mooi soos joune is nie, gaan ek my bes probeer om jou in die taal te antwoord. As daar spelfoute en diesmeer hier en daar inkruip moet jy my maar vergewe. Ek is vyf tale magtig en dit gaan rof in my kop.

Ek is ongelooflik beïndruk en opgewonde oor jou werk met leerders soos ek jou verduideliking hieronder verstaan. Dit klink as of ons met dieselfde duiwel van verskillende kante af stoei.

Vir my sondes werk ek met onderwysers in my projek, maar die einddoel is om kreatiewe skryfkuns aan te wakker en te gebruik en onderwysers die waarde en mag van hierdie middel te laat besef en te gebruik in hul klaskamers.

Ek was gelukkig in dié dat die projek per ongeluk op my skoot geval het. Maar my ongeluk het ook toegang tot befondsing by die Amerikaanse owerhede (Ambassade) moontlik gemaak.

Ek gaan met hulle gesprek voer om vas te stel indien hulle so 'n projek sal wil of kan ondersteun. Indien wel, sal ek jou laat weet.

Intussen dink ek jy moet ook na bronne soos die nasionale lotteriede kyk. As jy jou projek so opstel dat dit na 'n volhoubare interaksie met plaaslike skole en die Departement Opvoeding kan lyk, sal hulle moontlik belangstel. Ek dink dit sal die moeite werd wees. Jy kan dit ook as 'n gemeenskap-erfenis projek opstel, ens.

Ek sal graag jou projek wil ervaar en sal met jou skakel oor so 'n moontlikheid. Ek sal ook probeer sien indien ons nie op 'n manier kan saam werk nie gegewe ek gaan ook 'n netwerk probeer opstel vir my projek oor die land en het groepe nodig wat aan universiteite gekoppel is. Daar kan moontlike bronne beskikbaar wees vir so 'n aangeleentheid. Maar soos ek sê, werk my projek met onderwysers.

Kom ons praat verder terwyl ek oor jou versoek verder dink en sien hoe ons dit van stapel kan stuur.

Ek is regtig opgewonde oor jou werk en sal graag wil help. Ek bied jou nie nou geld aan nie, maar hoop ons kan vinnig by daardie punt uitkom.

Groete,

Edwin

Edwin T. Smith
DIRECTOR: MAMELODI CAMPUS and
HEAD OF RESIDENCE: TUKSDORP
University of Pretoria
Mamelodi Campus
Tel: +27 (0)12 842-3418
Cell: +27 (0) 82 908-3725
Fax: +27 (0) 12-842-3637
Email: edwin.smith@up.ac.za

marithas@lapa.co.za

Anmar

Dankie vir jou brief. Ek het dit met groot belangstelling gelees. Wat jy doen,sluit nogal aan by my projek om mense aan lees en skryf in hulle nabye gemeenskappe te kry. Sal graag eendag met jou daaroor wil praat.

Die geld knyp maar oral, maar ek sal jou brief op ons bestuursvergadering more voorlê en hoor wat hulle sê.

Mooi loop en sterkte

Maritha Snyman

Addendum AL

Spesiale skryfgroep se uitnodigingsbriefies

~~Hoy jy...ja jy!~~

En dan is daar ek...

“Once upon” my ma se skat, my pa se oogappel en my broer se speelmaat. Nou – 14 jaar oud, “Rock met The Rasmus”, Sudoku koningin, sms- en spasie-befoeterde klein juffer wat kaalvoet, kaalkop, kaalvuis die klas “girl” alleen “rule”, voluit leef, Dulcé droom, Jurie Els verpes, lensiebone verpes en “Pro20” krieket “love.”

As jy gedink het ek’s ‘n katjie om met handskoene aan te pak, was jy heel waarskeiulik reg, want op ‘n skaal van 1 tot 10, “rate” ek ‘n 12, maar as jy my “soft spots” slaan, is die moeilikheidsgraad om my te hanteer: heelwat makliker as wat jy gedink het. Ok, maar wag jy weet nou heeltemal te veel van my en al hoekom ek jou vertel het, is omdat ek niks het om te doen nie, “bored” verby is en beslis nie lus is vir Kobus Wiese se gesig op “Boots en All”, wat in elk geval soos ‘n aartappelplantjie lyk, waarvan die hare nou net begin groei het nie. Ek wag vir ‘n baie belangrike oproep...nee, nee, maak dit dié oproep...
Draai my om...

Wil jy meer weet?

Jy is spesiaal gekies vir... ☺

Kry jou eerste pouse in die skoolsaal

Jy mag dit nie misloop nie...

April 2009

Addendum AM

Skryfopdrag – Spesiale skryfgroep

Gebruik die volgende paar woorde om jou eie interessante storie te skep.

Kyk net gou eers na die volgende:

Daar is net een groot MOET om in gedagte te hou:

1. Jy MOET al die woorde/sinsdele wat vir jou gegee word in jou storie gebruik.
2. Jy kan verder die woorde rondskuif en hoef hulle nie in dieselfde volgorde as wat hulle vir jou gegee word te gebruik nie.
3. Jou storie moet logies vloei en dus sinmaak as iemand anders dit lees. Laat die woorde jou lei om te dink aan wie is die karakters in jou storie, waar speel jou storie af en wat het gebeur.
4. INTERESSANT: Daar bestaan werklik 'n storie waar al die woorde gebruik word. Dit gaan nog meer interessant wees om te hoor hoe julle stories uitdraai en wat die regte storie nou eintlik is.
5. Daar is 'n lekker prys vir die een wat die naaste aan die regte storie kom.
6. So geniet dit, skryf lekker en onthou dis jou storie, enigiets is moontlik!!!

Jou woorde/sinsdele is:

briefie; groottone; versigtig; Stellenbosch; Wiskunde; baadjiesak; Meneer Deon Alfons Kruger; liniaal; honderd kilogram; in die middel van die paadjie; vuurvreter; doodstil; derde lessenaar van voor; Tessa de Bruin

Graad 7 LU 4

Assesseringstandaard: Skryf verskeie verbeeldingstekste

- gee uitdrukking aan verbeelding, idees en gevoelens oor self en ander
- verken die kreatiewe en speelse gebruik van taal deur die skryf van verhalende en beskrywende opstelle, dagboekinskrywings, vriendskaplike briewe, dialoë, gedigte, strokiesverhale, limerieke en liedjies.

Kreatiwiteitselemente betrokke: visualisering, verbeelding, intuïsie, buigbaarheid en improvisasie, organisering van media, die maak van nuwe kombinasies en humor.

Addendum AN

Spesiale skryfgroep – Skryfopdragstories (Voorbeelde)

Storie nommer 1: Bianca Janse van Rensburg

Ek kan dit nie glo nie, die vakansie is verby. In my gedagtes speel ek nog met my groottone in Mosselbaai se sand.

Terwyl ons wag vir saalperiode om te begin, gons dit soos almal hulle vakansienuus oorvertel. Skielik raak dit doodstil. In die middel van die paadjie kom mnr. Deon Alfons Kruger afgestap. “Wie is dit?” vra Lindie vir my. “Dit is die nuwe Wiskunde ‘onnie’, ek het gehoor sy seun is net so oud soos ons en was glo by sy vorige skool ‘hunk’ van die jaar.”

Na saalperiode het ons die voorreg om mnr. Deon se eerste klas te wees. Alhoewel hy soos ‘n regte vuurvreter lyk, is hy eintlik baie aangenaam. Skielik voel dit of my hart uit my keel wil spring. By die derde lessenaar van voor sit hy! Tessa de Bruin begin giggel en kyk na my. ‘n Briefie kom vinnig van kind tot kind na my aangestuur. Die briefie val langs my op die grond. Ek laat my liniaal val om dit saam met die briefie op te tel. Mnr. Deon besef wat aangaan en nog voor ek die briefie in my baadjiesak kan sit, versoek hy my om dit aan hom te oorhandig. Versigtig maak hy die briefie oop en begin dit hardop lees:

Mia

Is dit nie jou vakansieromans wat jy in Mosselbaai gehad het nie? Kan jy glo dit is mnr. Deon se seun?

Almal lag en ek voel asof ‘n honderd kilogram klippe op my val.

Ek wens Stellenbosch of nee, maak dit eerder die hele wêreld, my kan insluk...

Storie nommer 2: NJ Van der Merwe

Ek is op skool in Stellenbosch. Eendag sit ek in meneer Deon Alfons Kruger, ‘n regte vuurvreter, se Wiskundeklas in die derde lessenaar van voor. Tessa de Bruin, wat amper ‘n honderd kilogram weeg, se liniaal het uit haar baadjiesak gesteeek. Dit was doodstil in die klas en ek het versigtig ‘n briefie tussen my groottone gesit en dit in die middel van die paadjie gegooi, om vir Tessa te sê... dat ék met haar sal uitgaan as sy dertig kilogram verloor...

Storie nommer 3: Christiaan Meyer

Dit was ‘n stil, donker Sondagaand. Die wind het rustig deur die boomtoppe gesuis. Al die diere het gaan inkruip. Dis stil. Muisstil. Dood, doodstil.

Skielik weergalm 'n klank deur die bosse. Die bos en sy bome skud woes en hou net-net uit teen die vibrasie. In die middel van die paadjie, met sy lyf deur skubbe bedek, staan 'n enorme, massiewe bloedrooi...draak. Sy hele lyf is vol stof en lang druppels kwyl gaan teen sy vuurvreter mond af oor 'n swart vlek en 'n klomp goud-en-grys ringe teen sy nek. Hy blaas groot vuurringe uit en stamp sy groot pote. Hy beweeg skielik, buk oor, grawe 'n gat en binne oomblikke is sy honderd kilogram lyf onder die grond ingeboor. Net sy twee monsteragtige groottone steek uit, maar dit verdwyn ook gou. Hy gaan sy soektog na Atlantis voltooi...

Dis alweer Maandag op Stellenbosch en soos gewoonlik draal mnr. Deon Alfons Kruger, oftewel 'ou Bles', aan oor die belangrikheid van die komende toets. Hy's graad 7A se klasmeneer, maar ook die Wiskunde-'onnie'. Hy sal nie juis as die mees interessantste onderwyser bestempel word nie, maar hy is 'n gawe meneer en almal hou van hom. In die derde lessenaar van voor, sit Tessa de Bruin. 'n Mooi en misterieuse meisie met lang, bruin hare en altyd 'n knippie in die vorm van 'n gekraakte eier daarin. Almal wonder waarom dit daar is, maar nie eers haar beste maats weet waarvandaan sy dit kry nie. Tessa het nie haar huiswerk gedoen nie en is bang dat 'Ou Bles' dit sal uitvind en haar straf. Sy maak asof sy gister siek was, maar dit het als net vererger toe almal sê dat hulle haar dan gister by die netbalwedstryd gesien het. Sy steek skrikkerig haar hand uit en Meneer steek sy hand in sy baadjiesak om sy *Maniere-liniaal* te kry. Gelukkig is sy gered deur die klok, maar net toe sy opstaan, roep 'Ou Bles' haar om agter te bly.

"Hoekom het jy nie gister jou huiswerk voltooi nie?" vra sy kalm stem. "Ek...uhm, wel, Meneer..." hoor sy haarself stotter. "Ek luister..." Sy weet sy kan 'Ou Bles' vertrou. Hy het haar gehelp om die "Bigfoot-aap" op die skoolkamp te vang. Vandat die ding weggehardloop het en hulle nie mense daarvan kon oortuig nie, was sy en mnr. Deon nog altyd vriende. Soms wens sy hulle kon iets uitvind om vinnig 'n soort tekening van só 'n ding te kan maak, dit amper half 'afneem'...maar sal hy haar die keer glo. So waar as wat dit 1930 is, sal hy nie, nie die keer nie, dink sy. Sy probeer nogsteeds...

"Wel, uhm...'Ou Bl...ek bedoel Meneer weet mos daai...daai aapding wat ons op die skoolkamp ontdek het?" vra sy met meer selfvertroue. "Daar is weer so 'n dier, hier buite in Jan S. Marais Park." "Ek noem hom Eragon, en hy is 'n draak..."

Storie nommer 4: Danielle Botha

Ek sit in my bank, derde lessenaar van voor. Dis Wiskunde, my ergste vak ooit. Hoe dink Meneer Deon Alfons Kruger moet ek weet wat $x \times x + 3\sqrt{77} \div 2$ is? Ek sit half moedeloos daar in my bank. Eweskielik voel ek 'n tik op my rug. Bertie agter my, gee vir my 'n klein briefie aan. Ek maak dit versigtig oop, sodat Meneer my nie hoor nie.

“Frank Albertus van Schoor! Los daardie papier en konsentreer op jou werk!” Ek skrik so groot, ek stamp my groottoon teen die tafel. Die briefie vlieg tot in die middel van die paadjie. “Eina deksels!” Ek tel die briefie vinnig-vinnig op en druk dit in my baadjiesak. Stellenbosch is vol vuurvreter, *aka* ‘baie kwaai onderwysers’. Meneer Kruger pik altyd op my en sê ek moet meer konsentreer op alles. Daardie honderd kilogram meneer moet dit net “chill”.

TRRR!!! Dankie tog die klok lui; nou kan ek doodstil my broodjie gaan eet. Ek lees vinnig my brief. Toe ek sien van wie dit kom, skrik ek my boeglam. Dis van Tessa de Bruin. Die mooiste meisie in die skool...

Storie nommer 5: Mia Dupper

Ek sit in die klas en kou aan my potlood. Die meneer se stem, brom aan en aan...sonder ophou. Skielik land daar ‘n briefie op my bank. Ek rek versigtig my hand uit om dit te kry.

“Tessa de Bruin!” Ek sug. Hoekom, hoekom moet ek by die derde lessenaar van voor sit? Hy gaan aan: “Het ek jou gesien met ‘n briefie in die klaskamer?” Ek kyk hom stip in die oë. “Nee Meneer.” Die klas is doodstil. Hy gaan staan in die middel van die paadjie met sy liniaal in sy hand. Ek kyk hom nie meer so stip in die oë nie - iets het my aandag afgetrek...sy groottone. Wie sou kon dink dat Meneer Deon Alfons Kruger, wat Wiskunde vir die graad sewes gee, sulke asemrowende lelike groottone kan hê?

Dit is seker die lelikste in die hele Stellenbosch – maak dit die hele wêreld! Dit lyk asof dit ‘n honderd kilogram kan weeg; die groottone van ‘n reus s’n en asof dit gemif is. Daar gaan ‘n rilling deur my. Ugh! Hy’s ‘n vuurvreter en hy het verseker die lelikste groottone ter wêreld.

“Mejuffrou de Bruin...” Meneer DAK vat ‘n stap nader aan my. Hy praat nou saggies en dreigend. “Wil jy dan nou vir my sê dat my oë vir my lieg?” Ek kyk af na die skoene. “Jammer Meneer,” sê ek saggies. Wat verder gebeur, was verskriklik vinnig. Ek sien net ‘n hand voor my beweeg...

Storie nommer 6: Nienke Osborne

“As jy die oplossing..” gaan Meneer Deon Alfons Kruger voort, maar almal noem hom mnr. Dakkie. Ek luister al lankal nie meer nie, al my aandag is by die ou wat in die derde lessenaar van voor sit. “Mejuffrou Beukes?” ek kyk vinnig op. “Uh...ja meneer? “Sal jy asseblief vir ons bladsy 27 lees?” Ek blaai vinnig tot by bladsy 27. Ek kan voel hoe die hele Afrikaanse klas vir my kyk en lag, spesiaal daai Tessa de Bruin meisie, wat dink sy is só alles. “Waar moet ek lees Meneer?”

“Mejuffrou Beukes, as u opgelet het, sal u nou geweet het waar ons is!”

“Ja Meneer, jammer Meneer.” Ek sak in my bank. Nou moet die nuwe ou dink ek is ‘n “total fool.” Ag, dis alles die meneer Dakkie se skuld. Kyk vir Tessa de Bruin, sy is so besig om met al wat ‘n ou is te

“flirt” en raas hy met haar? O, nee! Hy raas met my! Die klok lui. Ek vat my boeke en staan op, oppad na my Wiskundeklas.

Ek gaan sit en haal my boeke uit. “Klop-klop, ekskuus, is dit die Wiskundeklas?” Ek kyk op van nuuskierigheid. Dit is HY! Hy kyk vir my! Ek weet nie wat om te doen of waar om te kyk nie. Sy stem is so mooi, helder en diep en laat my groottone somer omkrul.

“Goed, jy kan daar langs Tessa gaan sit.” Tessa glimlag en “flirt” so met hom dat Juffrou Malan haar vra om stil te bly. “Maar juffrou, ek vertel hom net van die roetines en skoolwerk.” Die woord ‘skoolwerk’ is baie belangrik vir Juffrou Malan; noem dit net en sy’s stil. “Wel, nou goed dan.”

“Wat?” dink ek, ek kan self nie glo dat juffrou ALWEER daarvoor val nie. Ek stamp my vuis op die tafel en my liniaal val af. Ek buk om dit op te tel, maar toe ek kyk, is dit weg. Ek kom regop, wonder wat gebeur het toe iemand aan my skouer tik. Ek draai om. “Lindsay Beukes?” ek knik, my keel is skoon droog en ek kry nie ‘n woord uit nie. “Ek neem aan dit is joune?” Ek vat dit by hom en kyk in sy oë. Ek voel hoe my bene lam word van die tjoklikbruin oë wat terug na my kyk. “D...dankie” kry ek uitgesukkel. Die periode vlieg verby en die klok lui.

Ek wou net opstaan toe Tessa de Bruin na my bank aangestorm kom. Sy stamp haar voete so hard dat dit klink of sy ‘n honderd kilogram weeg. “Jy los hom uit, hy’s myne!” Dit raak doodstil om ons. “As ek reg onthou leef ons in ‘n vrye land van keuses. Ons noem dit d-e-m-o-k-r-a-s-i-e.” Ek vat my goed en wil loop, maar Tessa staan voor my, sy’s ‘n vuurvreter. “Jy staan in die middel van die paadjie, kan ek verbykom?” Sy roer nie en ek wag. Ek kyk haar in die oë en stamp haar uit die pad.

Ek krap in my sak, opsoek na my Engelse handboek, toe ek ‘n harde hou teen my kop kry. “Uggh” kreun ek van die pyn. “Ek is so jammer, ek het nie gesien...” ek kyk op. “Lindsay, né?” vra hy. “Uhm, ja” antwoord ek half onseker oor wie ek is. “Ek’s Jesse, eks regtig jammer, ek het nie gesien waar ek stap nie.” “Wag laat ek jou help” bied hy aan toe ek afbuk om my boeke op te tel. Ek rek uit om my Engelse handboek op te tel en dieselfde tyd doen hy dit ook; dis toe ons hande raak. Ek pluk my hand vinnig terug en vat die boeke by hom.

“Kyk net volgende keer waar jy stap” sê ek vir hom. Ek draai om sonder om weer in sy oë te kyk, té vinnig draai ek om. My kop draai en ek val terug. Ek voel net hoe sterk hande my vang. “Is jy ok?” vra hy met bekommernis in sy stem. “Wag, ek neem jou na die skoolverpleegster.” Hy vat my hand en lei my soontoe. Toe ons die gange deurstap, voel ek duislig en gaan staan in die middel van die gang. Ek sien net hoe die wêreld rondom my draai en die laaste woorde: “Lindsay, Lindsay...”

Ek raak wakker met ‘n hand wat myne vashou. Ek kyk na die persoon wat in die stoel lê en slaap. “Hy’s nog die heeltid hier, weier om te loop” kom dit van die verpleegster wat nou net binnegekomp het en terselfdetyd my ‘n inspuiting gee. “Waar is ek?” “Wat het gebeur?” “Jy het jou kop gestamp teen iets volgens die dokters, dit was baie hard.” “Jy is in die Medi Clinic, Stellenbosch Hospitaal.” “Jou

ouers was nou net hier, maar moes gaan; hý het aangebied om te bly en na jou te kyk” lig die verpleegster my in. “Jesse, Jesse, word wakker.”

‘Ugh, dit was nou ‘n lekker slaap” praat en rek hy sy spiere. “Ek hoor jy was heeltyd hier, hoekom?” vra ek hom. “Ek kon jou mos nie alleen los nie, ek kon jou nie verlaat nie, en ‘besides’ dis half my skuld dat jy hier lê.” “Toe jy vanmiddag in my oë gekyk het, het ek iets gevoel, dit was soos ‘n aantrekkingskrag en dit het gevoel of jy my hart wegvat uit my lyf.” “Ek...ek...ek is dol verlief op jou.” En met dit gesê, sit hy sy lippe teen myne en soen my dat ek kan voel hoe sy lippe op myne brand.

Storie nommer 7: Marilee van Zyl

Meneer Deon Alfons Kruger is ‘n regte vuurvreter. Geen wonder sy bynaam is Draak nie! Die ergste is dat hy vir my, Stefan Grobbelaar, Wiskunde gee. Meneer Kruger is so langdraadig. Dis nou as hy nie een van sy uitbarstings het nie. Hy vat omtrent ‘n hele periode om te verduidelik hoe om ‘n honderd kilogram in gram om te skakel. Ons het dit al in graad 4 geleer! Ons is mos darem nou in graad sewe. Meneer Kruger moet net bykom.

Tog is Wiskunde my beste vak, want by die derde lessenaar van voor, sit Tessa de Bruin. Dis die enigste vak wat ek saam met haar het. Stellenbosch het baie oulike meisies, maar daar is net een wat my asem wegslaan en dit is Tessa. Die klok lui en almal storm uit vir pouse. Soos gewoonlik wag ek tot laaste. Ek staan op en langs my bank, in die middel van die paadjie, lê ‘n briefie. Ek vou dit oop en lees:

Liewe Stefan

Ek is versot op jou sproete

Al het jy groot voete.

Jou blonde hare blink soos goue strale

En jou groen oë skitter soos krale.

Al wat ek wil sê vir jou

Is dat ek baie van jou hou...

♥ Tessa

Ek kyk af na my voete toe ek weer die briefie lees. Skaam sien ek my vuil groottone raak. Dis doodstil in die klaskamer en ek kan my hart hoor klop. Versigtig vou ek die briefie weer op en sit dit in my baadjiesak. Ek gryp my liniaal en skeur ‘n stukkie papier af. Met bewende vingers skryf ek:

Tessa,

Ek voel dieselfde!

Stefan

Ek sit dit gou op haar bank en hardloop uit vir die beste pouse van my lewe!

Storie nommer 8: Daniela Barnard

Dit is 'n warm dag in Stellenbosch met nie 'n wolkie in sig nie. Ek wens ek was enige plek anders as in die Wiskundeklas saam met Meneer Deon Alfons Kruger, die vuurvreter van 'n onnie. Die klas is doodstil, almal werk hard aan hulle take en ek besluit toe om self te begin. Ek was net mooi verdiep in my werk toe 'n beweging by die derde lessenaar van voor my aandag trek. Tessa de Bruin, my beste vriendin, is besig om 'n briefie uit haar baadjiesak te haal en loer onderlangs na my. Sy gooi die briefie versigtig na my kant toe, maar ongelukkig kom dit in die middel van die paadjie te lande. Ek sug en probeer die briefie met my liniaal nadertrek, net toe ek dink ek gaan dit regkry, haak my groottoon aan my lessenaar vas en ek val van my bank af met 'n harde slag. Dit voel asof iemand 'n honderd kilogram op my arm neergesit het, want dit pyn verskriklik en ek kan my arm glad nie beweeg of oplig nie. Ek begin onbedaarlik huil en die klas kom skielik in beweging.

Storie nommer 9: Misha Botha

Ek vou die briefie weer toe. Dit kom van my beste vriendin Carla af. Sy wil hê ons moet na skool by die hoofhek ontmoet. Wil seker weer vir my van een of ander briljante plan vertel. Ek is nogals opgewonde en nuuskierig. Ek bere die briefie versigtig, want as Meneer Deon Alfons Kruger dit sien, lees hy dit sowaar vir die hele Wiskundeklas hardop. Ek het amper flou geval toe ek hoor ek gaan in my laaste jaar van laerskool by die skoolhoof Wiskunde hê. Dit is maar vervelig in die klas. Ek begin om 'n karakter in my kop te skep. Dit help gewoonlik as ek verveeld raak. Laat ek dink, hy weeg sowat 'n honderd kilogram. Ja, hy is baie swaar en vet. O, ja, hy is 'n vuurvreter. Hy bly op 'n groot, rotsagtige eiland..."Jana!" roep Meneer Kruger. "Slaap jy sowaar alweer in my klas?" Hy is nou baie kwaad en dit stoom by sy ore uit. Hy is bloedrooi in sy gesig. Behalwe vir Tessa de Bruin se gegiggel in die derde lessenaar van voor, is dit doodstil in die klas. Meneer Kruger staan nou reg voor my lessenaar. Ek kan sy harige groottone sentimeters ver van my af sien. "Jy beter na skool in my kantoor wees!" weergalm sy stem deur die klaskamer. Die res van die dag gaan vinnig verby en voor ek myself kan kry, is ek oppad na die hoof se kantoor. Ek druk my hand in my baadjiesak. In die middel van die paadjie, oppad voorportaal toe, lê daar 'n stukkende liniaal. Wat gaan die skoolhoof aan my doen? Drie weke detensie? Ek is doodseker daarvan dat my ma my volgende jaar gaan wegstuur na Stellenbosch se koshuis toe.

Storie nommer 10: Anmari Smith

Ek's in die Wiskundeklas, derde lessenaar van voor, by Meneer Deon Alfons Kruger, 'n honderd kilogram vuurvreter met reuse groottone. 'n Briefie met my naam op val in die middel van die paadjie, langs Pieter Snyman se baadjiesak. Hy gee dit vir my aan. Ek maak die briefie versigtig oop; as Meneer my vang briefies lees in klastyd is dit verby met my. Dis van Tessa de Bruin, my betse vriendin, wat sê: Ons gaan die vakansie Stellenbosch toe! Meneer slaan met sy liniaal op die tafel. "Alicia, lees jy briefies in die klas?" skree hy. Ek kyk op, niemand praat nie, almal is doodstil.

Storie nommer 11: Jani Jansen van Rensburg

Dis donker, pik nag donker en doodstil in die skool. Ek, Theuns en Jaco het besluit om in Meneer Deon Alfons Kruger se Wiskundeklas in te breek en te kyk of ons enigiets kan vind wat hom uit die skool uit sal stuur of wat probleme tussen hom en Juffrou Louw sal veroorsaak, want ons hou niks van hom nie en dink hy's baie onregverdig.

Ons dwaal deur die gange na die klas toe. By die klas, gaan staan ons stil. Theuns draai versigtig die deurknop en die deur swaai oop. Ek skrik myself amper boeglam toe die deur teen die muur kap. "Moenie so 'n sussie wees nie, Albert" sê Jaco vir my, terwyl hy laggend verbystap. Ek sit die ligte aan en ons begin soek. "Eeuw! Eeuw! Éeuw!" skree Jaco. "Wat is dit?" vra ek en Theuns gelyk. Jaco beduie met sy vinger na die baadjie wat oor die stoel hang. Ek en Theuns stap na die baadjie en sien binne die baadjiesak 'n plastieksak vol groottone. "Wat dink julle wil hy hiermee maak?" vra Theuns. Jaco trek net sy skouers op.

"Miskien...nee...dis tog onmoontlik" mompel ek ingedagte met myself. "Wat is dit Albert? Praat" sê Theuns ongeduldig. "Miskien het hy een van daai honderd kilogram vuurvreter gediertes wat hy grootmaak!" vertel ek. "Maar hulle is onwettig in Stellenbosch" sê Jaco. "Dit moet dit wees, wat anders?" vra Theuns. "Ek weet nie, wat doen ons nou?" vra Jaco. "Ons kan altyd die hoof bel en sê wat gebeur het en hoekom ons hier is en dan vir hom vra of hy onverwags 'n draai by Meneer Alfons sal maak en kyk of hy iets sien" stel ek voor. "Goeie idee" sê Theuns.

Ons het die hoof gebel en hy het ingestem om 'n draai te gaan maak. Hy sal ons bel. Na 'n halfuur bel die hoof terug en sê ons was toe al die tyd reg. Meneer Alfons het 'n vuurvreter en hy het die polisie gebel.

Oppad skool toe, tel ek my liniaal wat ek die vorige middag laat val het op in die middel van die paadjie. In die klas op die derde lessenaar van voor, op my bank, tel ek 'n briefie op. Ek maak dit oop:

Liewe Albert

Ek dink dis baie dapper wat jy gisteraand gedoen het. Ek's bly jy het niks oorgekom nie.

Van Tessa de Bruin

Jô, die nuus verspry vinnig, dink ek by myself. Ek het besluit om liewers nie die brief vir Theuns en Jaco te wys nie.

Addendum AO (1)

Voorbeelde van storiehulp verleen

Gebeur bietjie vinnig! Skryf in bietjie meer. Pak dit net so'n bietjie meer uit ☺

Dis Vrydag. 'n Gewone dag. Môre is dit naweek, en 'n sportdag in Wellington. Maandag skryf Andro toets. Alles is maar stil; niks wat saak maak gebeur in die volgende paar dae nie. En in die koerant... Weer niks. *Dis snaaks. Vir die vorige laaste paar weke was daar amper elke dag 'n artikel oor Antjie Somers. En nou hoor ons niks van haar nie... Toe dit nader aan die aand kom, vra Andro vir sy pa: "Kom Pa agter daar is deesdae niks in die koerante oor Antjie Somers nie?"*

"Ag, my seun, ek lees nie oor daardie sprokieskarakter nie. Dit is maar net stories wat die koerante opmaak omdat hulle verkope *die afgelope tyd merkbaar gedaal het.*

Alhoewel Andro sy pa respekteer en vertrou, stem hy glad nie met sy perspektief van die saak saam nie. *Natuurlik bestaan sy! Een van haar slagoffers was dan in my skool!* Daardie nag droom Andro dat Antjie Somers hom vang. Sy vat hom na 'n kelder, diep in die berge, en gooi hom in 'n groot, ronde pot. Alles lyk onrealisties; groot narre dans rond en Antjie sweef oor die grond met donker, vurige oë. Die lug flikker in die mooiste, onbekende kleure wat Andro dronkerig maak en die...

Die wekker laat hom skielik wakker skrik. *Skrik is hy is* Skielik is hy terug in die gewone wêreld. Wat 'n droom. Onwillig staan hy op en trek sy rugbyklere aan. Later gaan eet hy roosterbrood, en toe hy sy sak oor sy arm het, loop hy kar toe. Hy vries in sy spore en voel sy gesig bleek word. Koue rillings skiet deur sy lyf. Om die paaltjie langs die hek wapper *daar* 'n rooi lint in die snerpende wind.

☺ ooh Roelof ek het die storie te laat in die aand gelees - hoop ek slaap vannag!

- dis lekker spannend, skryf so aan!
- op party plekke kon jy gerus 'n bietjie meer uitpak, 'n bietjie meer omskryf en beskryf!
- goeie werk, ek's nuuskierig om lees wat Andro nog moet/gaan deurmaak.

goed langs die kas neer, en gaan lê op die bed. Dis ongemaklik, en te hard. Ek begin huil as ek dink aan my lekker warm bed by die huis. Ek huil harder as ek dink *hierdie* is my huis *hou*. Hulle se 'home is where the heart is'. Wel, my hart is al lankal verlore. Dis nog by Liesl, by my ou klere, by my "make-up," en al my ou vriende.

Lewe by hierdie nuwe huis is aaklig. Kara en Paul, die "scruffy-jean-ou," drink en rook heeldag, en Pa is heeldag by die werk. Meestal ignoreer Kara en Paul die res van ons, wat nogals 'weird' is, aangesien hulle Ma se ou vriende is. Ma lyk ook nie te bly om hulle weer te sien nie. Miskien was hulle tog nie so *so* groot vriende op skool nie. Ma het darem weer 'n werk gekry. Ek weet nie eintlik wat dit is nie, maar dit bring brood en melk in, so ek gee nie om nie. Sy gaan elke aand sewe-uur uit vir haar nuwe werk, en ek sien haar eers weer die volgende oggend. Gedurende die dag slaap sy en drink wyn uit die bottel. Dis die eerste keer sedert ons getrek het dat ek nie kan weg om Maandag terug skool toe te gaan nie.

Ek loop nogsteeds skool toe, al is dit bietjie verder as laaskeer. Maandag gaan sit ek my tas in die klas neer, en gaan buitentoe om vir Chris en Amanda te soek. Ek hoor hulle stemme net voor ek om die draai stap, en gaan staan stil. Ek hoor Chris my naam sê, "Ag, Nicole is nie so erg nie, Amanda. Sy is miskien bietjie behep met klere, maar agter al daai 'make-up' is daar eintlik 'n baie 'nice' meisie." Ek staan 'n rukkie stil, en dink aan wat hy gesê het. Hy het gesê ek is behep met klere, asof dit 'n slegte ding is! Dit *kan* nie 'n slegte ding wees nie! Hoekom was ek dan so populêr in my ou skool? *Die* Stemmetjie agter in my kop antwoord die vraag, "Want die kinders in jou ou skool was net soos jy; hulle het ook net omgee oor valse goed!" Ek stoot die stemmetjie weg- ek weet tog hy is nie reg nie! Ek besluit om vir Chris verkeerd te wys- 'n mens kan gaaf *en* mooi op dieselfde tyd wees! Ek loop om die draai, en glimlag vir my twee 'vriende' wat op die trappie sit. "Haai, julle!" Chris sê verleë, "Hallo." Amanda knik net haar kop. Ek sien Chris het nog die potplantjie van mondeling op sy skoot. "So," sê ek vir Chris, "vertel my bietjie van jou plantjie!" Dit lyk asof Chris al sy skaamheid in een sekond wegpak toe hy begin praat oor die potplantjie. Hy praat meer as ooit. Hy vertel my van die plant se naam, sy habitat, en elke lieue feit oor hom. Ek luister nie eintlik nie. Dan kyk Chris *vir my* op so *n* manier dat ek skuldig voel dat ek nie luister nie. "So, jy sien," is hy besig om te sê toe ek weer begin luister. "Kyk na die wonderlike geel stukkie tussen hierdie pienk blommetjie. Dis net wonderlik! Om net te dink hoe God dit so presies gemaak het!" En vir 'n oomblik sien ek ook hoe wonderlik die plantjie is. Net vir 'n oomblik. Ek weet nie of ek moet huil en of ek moet lag nie. Ek wil altwee doen. As ek al ooit 'n wonderwerk gesien het, is dit nou. Die klein seuntjie met die krulkop wat na die plantjie kyk asof dit die mooiste ding op aarde is. En ja, ek sien ook vir 'n splitsekond die mooi in die plantjie, maar toe die klok lui en ek terug na werklikheid kom, is dit net weer 'n doodgewone plant. Party mense is regtig... anders.

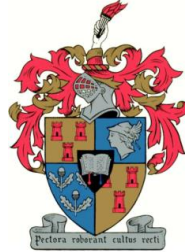
* Fantasties! ☺

* Dit vloei/gemaklik en logies op 'n manier wat net Nicole kan vertel.

* Hou so aan en skryf asb. nog, ek lees graag.

Addendum AP

Beoordelaars-kriteria



Kriteria vir beoordeling

Boek:

Skrywer:

Beste Beoordelaar: Let net op na die gebruik van die punteskaal, waar 'n 5 die meeste punte behaal is, 'n 3 op 'n middelpunt dui en 'n 1, die minste punte behaal verteenwoordig. Gebruik dan die kriteria om u te lei in u professionele beoordeling tot die neem van u finale besluit. Daar is 2 vorms. Maak asseblief seker dat u Vorm 1 vir elkeen van die 27 verhale oorweeg en voltooi. Wat Vorm 2 betref: Lys dan na afloop van die voltooiing van Vorm 1 vir elk van die 27 stories, u keuse van die top 5 met hul skrywers in volgorde, waar storie nommer 1 die wenstorie is, storie nommer 2, tweede plek, storie nommer 3, derde plek, storie nommer 4 vierde plek en storie nommer 5, vyfde plek aandui. Alle sterkte met die reuse taak op hande. Geniet ons stories en byvoorbaat baie, baie dankie.

Vorm 1

Afdeling A: Literêre teksgehalte						
Kriteria	Beskrywing	Skaal				
		1	2	3	4	5
Narratief	<ul style="list-style-type: none"> Teks, subteks en metateks - fokus moet wees op die 'storie'. Is daar 'n storie?					

Vertelinstante	<ul style="list-style-type: none"> Is die gekose vertelinstante (ek-/alwetend verteller) funksioneel? 					
Tyd, ruimte en gebeure	<ul style="list-style-type: none"> Is daar sinvolle plasing tyd/ruimte? Skep/ondersteun tyd en ruimte die verhaalatmosfeer? Ondersteun die tyd en ruimte die gebeure/karakterisering? Dra die tyd en ruimte-beelding by tot 'n sinvolle geheel van die verhaal? Het die verhaal 'n logiese verloop, m.a.w is daar 'n narratiewe struktuur/verhaallyn? Is daar sprake van eksposisie, ontwikkeling, klimaks en afloop (spanningslyn)? Is daar wisselwerking tussen handeling en gebeurtenisse (oorsaak en gevolg)? Dra die gebeurtenisse by tot die sinvolle geheel van die verhaal? Is die besonderhede (waar nodig) feitlik korrek? Is die besonderhede waar gegee, nodig? Dra die tyd, ruimte en gebeure by tot intrige? 					
Karakter	<ul style="list-style-type: none"> Is karakterbeelding realisties? Vind daar karakterontwikkeling plaas? Is daar 'n logiese verhouding tussen karakteropenbarende handeling en gebeure? Is die verskil tussen hoof- en newekarakters duidelik? Is die newekarakters funksioneel al dan nie? Is die karakters enigsins tipies, wat positief bydrae tot die narratief? Is die karakters en karakterhandeling gepas vir die ouderdom van die skrywer? 					
Taal en styl	<ul style="list-style-type: none"> Dra taal en styl by tot die verhaal se leesbaarheid? Is die taalgebruik nuut/opwindend/beeldryk? Is daar oorspronklike sinsbou, paragrafering en goeie struktuur? Ondersteun die styl die genre? Is styl en register gepas vir die ouderdom van die skrywer? 					

Afdeling B: Kommunikatiewe potensiaal

Tema	<ul style="list-style-type: none"> Bestaan daar 'n universele tema of dalk boodskap vir die leser van die teks? 		
Oorspronklikheid	<ul style="list-style-type: none"> Is die teks vars met nuwe idees van hoe situasies en mense kan wees, anders as wat die norm dit normaalweg sou voorskryf? Kreatiwiteit 		

Punt toegeken uit 'n moontlikheid van 35 punte:

Beoordelaar:

Opmerking:.....

Vorm 2

Hierdie vorm word slegs voltooi wanneer u u finale keuse maak t.o.v die wen-storie. Die oorhoofse wenner sal gekies word, gebasseer op hierdie inligting van AL die beoordelaars. Indien enige onsekerhede bestaan, sal daar weer na die punte-toekennings van Vorm 1 gekyk word, sodat daar gesamentlik op 'n gepaste wenner besluit kan word.

Plasing	Naam van die storie	Naam van die skrywer
Wenner		
Naaswenner		

Posisie nommer 3		
Posisie nommer 4		
Posisie nommer 5		

Addendum AQ

Beoordelaars

Beoordelaars:

1.) Juffrou Carine Mocke (Afrikaans vakhoof – Laerskool Stellenbosch)

Sel: 072 828 5864

E-pos: c.mock@absamail.co.za

2.) Rache Myburgh (Laerskool Montagu – Boekprojek)

Tel: 023 614 2085

3.) Alet (Kenner van boeke en die beoordeling van boeke)

Sel: 072 722 2488

4.) Dr. Estelle Kruger (Lektrise – Universiteit Stellenbosch)

Sel: 083 778 0587

E-pos: ekruger@sun.ac.za

5.) LAPA Uitgewers – (persoon van eie keuse)

E-pos: miemied@lapa.co.za

6.) Leti Kleyn (Eenheid vir kreatiewe skrykuns – Pretoria)

E-pos: leti.kleyn@up.ac.za

Addendum AR

Skrywersinligting

Hey, hey julle liewe lawwe skrywers en/of skryfsters... JY het net 'n paar dae oor en in hierdie paar dae moet daar nog 'n hele paar dinge gebeur (Ok ek gaan nou ophou 'paar' sê, maar net as julle begin besef hoe min ons tyd nou is...)

Jou 3 dinge wat jy moet doen en

Maandag 1 Junie tweede pouse in die saal ingee:

Ding nommer 1

- 1.) Maak vir jou 'n voorblad vir jou boek op 'n A4 wit folio met jou naam, jou van en die naam van jou boek op die agterkant geskryf. Onthou, die voorblad van 'n boek maak dalk dat jy dit wil lees of nie! Kyk deur tydskrifte vir idees as jy vashaak, anders kom maak 'n draai by my sodat ons na die "collage-prente" wat ek het kan kyk, dalk kry ons iets vir jou daaruit!

Ding nommer 2

- 2.) Bring 'n foto van jouself met jou naam en van agterop geskryf saam. Die foto moet asseblief 'n foto wees waarop jy lyk soos wat jy nou lyk, met ander woorde 'n oulike babfoto gaan nie die ding doen nie! As jy nie 'n foto het nie, kam jou hare en ons neem sommer 'chop-chop' 'n fototjie Maandag tweede pouse in die saal met my kamera. Dis die foto'tjie wat in die agterkant van jou boek kom.

Ding nommer 3

- 3.) Draai hierdie bladsy om en voltooi dit asseblief so volledig as moontlik. Dit is die inligting wat in die agterkant van jou boek kom en jou lesers meer van die skrywer (dis nou JY!!!) vertel.

1.) Naam en van:

2.) Graad:

3.) Ouderdom:

4.) Stokperdjies:

.....

5.) Wat wil jy eendag word? Hoekom?

.....

6.) Hou jy van boeke?

7.) Beste boek wat jy al gelees het?

8.) Het jy die ervaring om jou eie boek te skryf geniet?

8.1) Hoe so, vertel 'n bietjie meer?

.....

9.) Wat dink jy het jy geleer uit hierdie hele proses van

a.) skryf en van b.) jouself?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Addendum AS

Kwotasies en e-pos kontak met Africa Digital

(Nommer 1)

Beste Anmar

Ons dank jou vir jul navraag en kwoteer graag soos volg

Eksemplare – 250mm x 175mm – elk bestaande uit omslag aan een kant in volkeur gedruk en glans gelamineer plus 126 bladsye teks op 5 in volkeur en die res in swart gedruk. Perfect gebind en gelyk gesny.

Materiaal : Omslag : 250gvm Glans Bord

Teks : 80gvm Wit Bond

60 eks _____ R 12000.00 (btw ingesluit)

Prys is gebaseer op die veronderstelling dat ons volledige ontwerp en uitleg doen. Prys is geldig vir 30 dae

Wees veseker van ons beste diens ten alle tye

Vriendelike groete

Norman Dunn

AFRICA DIGITAL PRINTING SERVICES

(Nommer 2)

-----Original Message-----

From: Le Roux, Anmar <14282178@sun.ac.za> [mailto:14282178@sun.ac.za]

Sent: Thursday, August 27, 2009 8:54 AM

To: Norman Dunn

Subject: Kwotasie

Beste Norman

Baie dankie vir die kwotasie. Graag wil ek julle vra vir 'n bietjie meer gedetailleerde uitleg wat arbeid, materiaalcostes, uitleg ens. volledig uitleg.

Ek het slegs R10 000 tot my volle beskikking vir die boeke. Ons sal dalk moet sny dan op die aantal (60) boeke om die prys af te bring. Johan het gesê ons geld behoort meer as genoeg te wees, ek hou duimvas dit is wel die geval.

Baie dankie vir julle bereidwilligheid om hierdie projek tot nuwe hoogtes te voer. Ek en die kinders is baie opgewonde en kan nie wag om die finale produk uiteindelik te sien nie.

Vriendelike groete
Anmar le Roux

(Nommer 3)

From: Norman Dunn [nd@adps.co.za]

Sent: 27 August 2009 11:54 AM

To: 14282178@sun.ac.za

Subject: RE: Kwotasie

Hallo Anmar

Ongelukkig gee ons nie kwotsies in die formaat wat jul verlang nie want ons het in die verlede ondervind dat dit verwarring by sommige klante veroorsaak aangesien hul dan self probeer om pryse te bepaal ens.

Aangesien die skool ons gereeld ondersteun en ons nie wil hê dat jul aan die gehalte, hoeveelheid ens moet torring nie, het ons besluit om die boeke te doen vir R 10 000.00 (btw ingesluit). Laat weet maar indien dit so in orde is dan kan ons asap laat waai. Laat weet ook asb dan wanneer die laatste is wat jul die publikasie sal benodig.

Groete en lekker dag vir jou

Norman Dunn

(Nommer 4)

Beste Norman

Baie dankie vir julle ongelooflike lojaliteit. Ek verstaan heeltemal wat julle met die kwotasie bedoel!

Dit is 100% reg so vir R10 000 kan julle dan maar laat waai. So groen lig vir ons projek!

Ons sou graag 'n prysuitdelingsaand rondom die 9de September wou reël - sal dit dalk bietjies te gou wees vir julle? Laat weet asb. wat vir julle moontlik is, dan gesels ons weer rondom daardie datums.

'n Heerlike middag verder en nogmaals baie, baie dankie!

Vriendelike groete

Anmar le Roux

Addendum AT

Uitnodigingsbriewe vir prysuitdeling



LAERSKOOL STELLENBOSCH

ENDLERSTRAAT, STELLENBOSCH, 7600

TEL: (021) 887 6934 FAKS: (021) 887 6956

WEBTUISTE: www.lstellen.wcape.school.za

E-POS: sunette@lstellen.co.za

SKOOLHOOF: HH de Villiers

7 September 2009

Liewe Ouer(s)

“Om ‘n pen op papier te plaas, steek meer vure aan die brand as wat vuurhoutjies ooit kan doen.”

...en het ons as Stellies nie behoorlik vure aangesteek nie.

U is sekerlik bewus van ons kreatiewe skryfprojek en u kind se deelname hieraan as een van sewe en twintig baie spesiale skrywers.

Die skryfproses is die mees on-onderrigste vaardigheid in ons huidige onderwysstelsel, grootliks omdat ons storieskryf as vanselfsprekend aanvaar. Die mens het die eeue-oue kuns van storievertel rondom vure vervolmaak en hoeveel van ons het nie self in groot afwagting gewag op daardie bed-tyd-storie nie? Dit was die tyd vir ontspanning, waar jy heerlik kon ontsnap in ‘n wêreld van fantasie waar enigiets moontlik was.

Die jeugliteratuur- en uitgewers reus van Suid-Afrika, LAPA Uitgewers het ‘n geweldige belangstelling in hierdie akademiese projek getoon, soveel so dat hul as hoofborg optree vir hierdie skryfprojek. Ons is trots om te kan sê dat u kind en al die ander leerders se stories deur LAPA uitgewers en Africa Digital in een bundel as ‘n professionele produk gepubliseer is.

‘n Paneel van ses uiters bekwame beoordelaars, waaronder ‘n lektrise aan die Universiteit Stellenbosch, Pretoria se Eenheid vir Kreatiewe Skryf, me. Carine Mocke en LAPA Uitgewers self tel, het gedurende die vakansietyd ekstra ure ingesit om op die wenstorie te besluit. Vir die wenner, wag daar ‘n kontantbedrag van R1000, ook geborg deur LAPA Uitgewers.

Met hierdie skryfprojek het ek saam met u kind die groot lekkerkry van stories-uitdink en die kuns van stories-skryf opnuut ontdek en daarom wil ek nou graag aan hulle teruggee.

U word vriendelik uitgenooi na ‘n baie spesiale geleentheid op Woensdag, 16 September 2009 om 19:00 te Laerskool Stellenbosch, Aktiwiteitslokaal (personeelkamer). Tydens hierdie geleentheid sal u kind sy/haar boek, asook ‘n geskenkboek in ontvangs neem en die wenner sal aangekondig word. Daar sal verversings na die tyd beskikbaar wees. Ons stel u teenwoordigheid hoog op prys. Stuur asseblief u briefie met u inligting terug na die skool voor of op Woensdag, 9 September 2009. Kom geniet ‘n heerlike uur van groot opwinding saam met ons en u kind.

Vriendelike Groete

Me. A le Roux

Mnr. H de Villiers

Me. C Mocke

Stuur asseblief hierdie briefie met u inligting terug na die skool voor of op:

Woensdag 9 September 2009.

Hiermee aanvaar ek/ons die uitnodiging:

JA / Nee (omkring asseblief)

Hoeveel gaan hierdie geleentheid bywoon? **(U kind ingesluit)**

.....**(aantal mense)**

Handtekening:

.....

Stuur asseblief hierdie briefie met u inligting terug na die skool voor of op

Woensdag 9 September 2009.

Hiermee aanvaar ek/ons die uitnodiging:

☒ **JA** / **Nee (omkring asseblief)**

Hoeveel gaan hierdie geleentheid bywoon? **(U kind ingesluit)**

.....⁴.....**(aantal mense)**

Handtekening:

.....*M. Smith?*.....

Dankie vir al die moeite!

Hiermee aanvaar ek/ons die uitnodiging:

☒ **JA** / **Nee (omkring asseblief)**

Hoeveel gaan hierdie geleentheid bywoon? **(U kind ingesluit)**

.....⁶.....**(aantal mense)**

Handtekening:

.....

Stuur asseblief hierdie briefie met u inligting terug na die skool voor of op

Woensdag 9 September 2009.

Hiermee aanvaar ek/ons die uitnodiging:

☒ **JA** / **Nee (omkring asseblief)**

Hoeveel gaan hierdie geleentheid bywoon? **(U kind ingesluit)**

.....³.....**(aantal mense)**

Handtekening:

.....*M. Smith*.....

baie dankie! Julle is oulik!

Addendum AU

Program vir prysuitdelingsaand

Boek-prysuitdelingsaand

Woensdag 16 September 2009 (19:00)

Laerskool Stellenbosch (aktiwiteitslokaal)

Voorlopige programverloop

1. Opening en verwelkoming (**Mnr. de Villiers**)
 - Hallo aan al die spesiale gaste
 - Mnr. roep Nienke Osborne om van die skryfprojek te vertel
2. Vertel van die skryfprojek (**Nienke Osborne**)
 - Foto's gewys soos wat Nienke vertel
3. Ontvang van die boeke (**Mnr. de Villiers en Tannie Marita Sirgel**)
 - Mnr. vra vir Tannie Sirgel om na vore te kom om die oorhandiging te doen.
 - Mnr. lees die naam van die skrywer, die titel van die storie en leerders neem 'n boek in ontvangs by Tannie Sirgel.
4. Uitdeel van geskenkboeke (**Mnr. de Villiers en Tannie Marita Sirgel**)
 - LAPA uitgewers skenk aan elke leerder 'n splinternuwe lekker leesboek. Van hierdie boeke het nog nie eers op die rakke van boekwinkels verskyn nie.
5. Oorhandiging van buurskole en ander projekte se boeke (**Mnr. de Villiers en Mia Dupper – namens die skryfgroep**)
 - opvoeders van buurskole en LS ontvang ons boek as geskenk, motivering en uitdaging om hul biblioteke aan te vul of te begin.
6. Aankondiging van die wenner (**Mnr. de Villiers en Anmar**)

- Mnr roep vir Anmar om die aankondiging te doen.
- Top 5 word afgetel en ontvang elk 'n klein ietsie. Die wenner word aangekondig en ontvang sy/haar koevert met prysgeld.
- Top 3 word gevra om elk 'n klein gedeelte vanuit hul stories voor te lees.

7. Bedankings (**Anmar**)

- LAPA, Africa Digital, familie, vriende, studieleier, Juf Mocke, Mnr. de Villiers, LS, Beoordelaars en die kinders.
- Beoordelaars wat die aand bywoon ontvang elk 'n klein geskenkie (vooraf gereël met spesifieke leerders om die oorhandigings te kom doen).

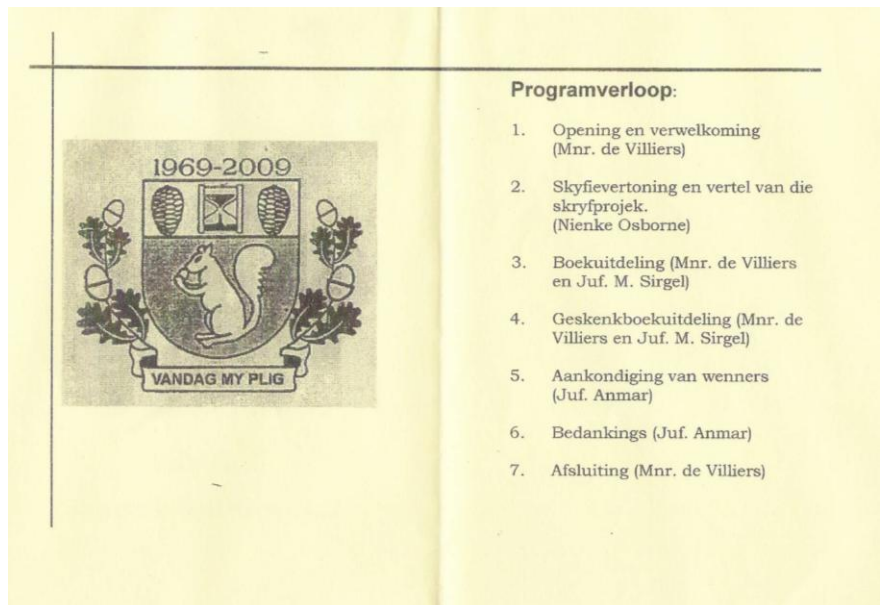
8. Afsluiting (**Mnr. de Villiers**)

- Baie dankie vir die ondersteuning en teenwoordigheid.
- Sop en broodjies beskikbaar om te geniet.
- ...en die aand is op sy rug ☺

Voorblad



Binneblad



Addendum AV

Beoordelaarsuitslae en kommentaar

1. Uitslae Rache Myburgh

Emlyn Allwright 30

Theron Marlise 30

Rina-Mari Weideman 30

Hannes Coetsee 24

Willene Potgieter 23

Zorada Temmingh 23

Liefste Anmar

Jy het ons omtrent aan die lees gehad - ek stuur vir jou die resultate, soos ons besluit het (dit sal heel moontlik baie van die ander mense se beoordelings verskil, maar ons het eerlik probeer om volgens jou kriteria - en natuurlik ons eie smaak! - die boekies te beoordeel).

Ongelukkig kon ons nie tot 'n vergelyk kom met die 5 eerste plekke soos wat jy gevra het nie; ons het 3 kinders in die eerste plek, 1 in die tweede posisie en weereens 3 in die derde plek. Ek stuur dit egter net so vir jou deur; die ander beoordelaars se punte behoort die saak dan verder duidelik te maak.

Ek neem aan jy sal graag wil weet wat ons van die stories dink. Aangesien ek 'n ou, lelike tante is, sal ek 100% eerlik met jou wees.

Die stories waarvoor ons 30 punte toegeken het, is ontsettend goed gedoen, veral in ag genome dat dit kindertjies van Graad 7 is. Emlyn se storie is, wat my betref, die beste - dit is egter 'n suiwer subjektiewe siening, want ek is mal oor 'n minimalistiese skryfstyl. My moedertjie was omtrent in trane oor Marlise se storie (dis 'n baie, baie volwasse storie) en Rina-Mari se storie is ongelooflik - hierdie kind het 'n natuurlike aanvoeling

vir sommige van die moeiliker fasette van skryf. Selfsugtig soos wat ek is, is ek natuurlik ontsettend jaloers dat jy hierdie 3 kinders ken en met hulle kan toor. Sê asb. vir hulle hier is 2 tantes in Montagu wat hulle oë gaan oophou vir latere werke met hulle name daarop.

Aan die negatiewe kant - dis baie steurend as 'n mens 'slang' lees waar dit nie werklik nodig is nie. Taalsuiwerheid is deesdae blykbaar nie meer die 'in' ding nie, maar dit gee altyd 'n gevoel dat die skrywer die nodige moeite doen omdat hy sy leser genoeg respekteer. Dit geld ook vir paragrafering, dialoog ens.

Een verstommende feit wat ek in omtrent al die stories gesien het, was die treffende 'eindes' - aangesien ek al hordes boeke in my lewe gelees het waar die einde lam en pateties is, weet ek nie hoe hierdie klomp kindertjies van jou dit reggekry het om met sulke wonderlike eindes voor 'n dag te kom nie. Dit was regtig lekker - baie van die eindes was amper 'n opsomming van die storie, 'n antiklimaks of 'n kinkel. Baie, baie goed gedoen.

Ons beoordeling sou miskien heelwat anders gelyk het indien dit suiwer op kreatiwiteit berus het. Die eerste 3 sou egter die eerste 3 gebly het. 'n Groot dankie aan die 3 kindertjies omdat ons hulle stories kon deel.

Ek probeer vir jou alles deurstuur wat ek op die vorms moes invul - jy moet net asb. vir my laat weet of jy die vorms dan nog steeds nodig het, want dan moet ek dit op een of ander manier by jou kry.

En ek haal my hoed af vir jou, Anmar. Ek weet regtig nie waar 'n juffrou nog die tyd vir al sulke wonderlike goete kry nie - baie geluk!

Raché

2. Uitslae Alet van der Nest

Wenner: Die Wolf is 'n alleenloper – Emlyn Allwright

Naaswenner: Perfek – Mia Dupper

Posisie nommer 3 – Resep vir blydschap – Rina-Mari Weideman

Posisie nommer 4 – Dans met Tango – Nienke Osborne

Posisie nommer 5 – Ek wou hom hou, Jesus – Marlise Theron

3. Uitslae Leti Kleyn

Plasing	Naam van die storie	Naam van die skrywer
Wenner 24	Resep vir blydschap	Rina-Mari Weideman
Naaswenner 24	Aanneem	Willene Potgieter
Posisie nommer 3 22	Liewe Dagboek	Simone Rohlant
Posisie nommer 4 21	Beste vriende	Louise Swanepoel
Posisie nommer 5 21	Die laaste sê	Daniela Barnard

4.) Uitslae Juffrou Mocke

c.) Liebe Neethling

f.) Jani J.v Rensburg

e.) Bianca Janse van Rensburg

a.) Marilee van Zyl

b.) Nienke Osborne

d.) Anmari Smith

Wenners: Kreatiewe skryfkompetisie en boekprojek Laerskool Stellenbosch.

Wenner:	Rina-Mari Weideman – Resep vir blydschap (16 punte)
Naaswenner:	Emlyn Allwright – Die wolf is 'n Alleenloper (13 punte)
3de plek:	Nienke Osborne – Dans met Tango (8 punte)
	Willene Potgieter – Anneem (8 punte)
4de plek:	Daniéla Barnard – Die laaste sê (6 punte)
	Marlise Theron – Ek wou hom hou, Jesus (6 punte)
5de plek:	Marilee van Zyl – Moeilikheid (5 punte)

LET WEL: Die wenners is op 'n puntestelsel uitgekies en die leerders met die meeste punte na optelling, as die wenners aangedui. Dit beteken dat leerders wat nie noodwendig by alle beoordelaars 'n 1ste plek behaal het nie, steeds kon wen, afhangende van die hoeveelheid plasings in selfs tweede of derde posisies.

Addendum AW

Fotoblad – Laerskool Stellenbosch Boekprysuitdelingsaand





Addendum AX

Bestellingslys

Ssskryfit: Boekbestellingslys

Koste: R80 per boek (BTW ingesluit)

	Naam en Van	Telefoon/Selfoon nommer	Hoeveelheid boeke	Betaal
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				

16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				

Addendum AY

Koerantberigte

14

Schools.

SKRYFPROJEK 'N GROOT SUKSES

Stellies skryf 'n boek

SEWE-EN-TWINTIG leerlinge, 27 ongelooflike stories, een boek.

Dit is die trotse resultaat van Laerskool Stellenbosch se Juffrou Anmar le Roux en haar groep graad 7-leerlinge.

Anmar is tans besig met haar meestersgraad en die skryfprojek vorm deel hiervan.

Die M-skryfprojek het reeds in April begin, waar 75 graad 7-leerlinge betrokke was by 'n kreatiewe skryfsessie ter voorbereiding van die finale projek.

Die sessies het verbeeldingsti-

mulering, karakterbou en sandgedigte ingesluit.

In dié tydperk is leerlinge aan soveel moontlike stimuli blootgestel en daar is geskryf met allerhande media wat gefokus is op die betrokkenheid van leerlinge se sintuie, om 'n egte ervaring ten opsigte van die betrokke skryfsituasies te skep.

Altesame 27 leerlinge is gekies om die finale skryfgroep te vorm. LAPA-uitgewers het belang gestel in die akademiese projek en 'n reuse borgskap aangebied, wat die projek in 'n nuwe rigting

sou stuur.

Uiteindelik is die stories in professionele boekformaat gedruk, gebind en uitgegee.

Van dié boeke word geskenk aan skole in die omgewing met die doel om 'n biblioteek te begin of aan te vul en die uitdaging daar te stel om self so 'n projek aan te pak.

Op 16 September het die leerlinge hul boek in ontvangs geneem by 'n spoggeleentheid te Laerskool Stellenbosch.

Die naaswenner en 3de plekke het elk geld-koevertjies ontvang, terwyl die wenner, Rina-Mari Weideman, weggestap het met R1 000 kontant vir die wenstorie: "Resep vir blydschap".

Die boek *Ssskryfit* is te koop vir R80. Kontak Anmar le Roux by e-pos: 14282178@sun.ac.za of skakel haar by Laerskool Stellenbosch (021 887 6934).

'n Werkwinkel vir sowat 20 opvoeders van die omgewing gaan nou oor drie dae aangebied word, waartydens hulle dieselfde ervaring as die leerlinge sal opdoen, met die doel om vas te stel wat die implikasies van die onderrigmetodes en die gebruik van die media op die aanslag van kreatiewe skryf in skole is.



Hier is Anmar le Roux en haar jong skrywers met hul boek.

Skryfwerk met 'n skop...

Awesome...hierdie woord, wat

Nienke in haar toespraak gebruik het om die skryfwerkprojek te beskryf, is seker die enigste woord wat hierdie geleentheid werklik kan opsom...

In die tweede kwartaal van 2009, het al ons graad sewe drie kreatiewe skryfwerklesse gehad waar ons kon mal gaan en kon leer dat alles moontlik is. En was dit nie 'n ervaring nie! Ons het ons skryftalente werklik ontwikkel en dit was alles te danke aan Juffrou Anmar le Roux. Sy het ons die geleentheid gegee om deel van haar Meestersgraad tesis te wees. Sy wou kyk hoe die kreatiwiteit van graad sewe leerders ontwikkel kon word. En so het ons hierdie avontuur begin.

In die eerste les moes ons ons oë toemaak en ons verbeelding laat gaan oor 'n storie van 'n vliegtuig, en almal was verbaas oor wat jy kan uitrig as jy net jou verbeelding gebruik.

By ons tweede les, het ons kleifigure gemaak. En was dit nie pret nie! Daar was skilpaaie, feëttjies en enigiets wat strek tot by die mannetjies op die maan! Toe ons almal bedek was met klei, het ons teruggekeer vir ons derde en laaste les. Hier het ons geleer om sand gedigte te skryf. Ons het dit eers as 'n volksvreemde woord beskou, maar ek is seker niemand van ons sal ooit weer daaroor twyfel nie.

Na hierdie asemrowende skryfprojek, is sewe-en-twintig graad sewe leerders genader om te wys wat hulle kan doen met hulle verbeelding. Ons elkeen kon ons eie storie skep, en daar was geen beperking nie! Van Nienke se liefdesverhale tot Emlyn se politieke speurverhaal, het elkeen homself gevind in sy storie.

Ons het geswoeg en gesweet, en uiteindelik was ons tevrede met ons stories. Al hierdie fantasmagoriese

stories is in een boek, *Sssskryfit*, gepubliseer deur Lapa uitgewers, en op die vrystellingsaand bekend gemaak. Die aand is afgeskop met 'n "slideshow" oor die skrywers (alhoewel al die meisies net bekommerd was oor hōe hulle op hulle foto's gelyk het). Later het Nienke al die slapende siele wakker gemaak met haar insiggewende toespraak oor die projek.

Ons almal het daarna geskenkboekke saam met ons eie *Sssskryfit* ontvang. Dit was gevolg met die aankondiging van die weners van die stories. Die top sewe skrywers was: Rina-Mari Weideman, Emlyn Allwright, Nienke Osborne, Willene Potgieter, Marlise Theron, Daniëla Barnard en Marilee van Zyl. Hulle elkeen het weggeleef met 'n sjokolade en vet kontantpryse.

Niks van hierdie onvergeetlike ervaring sou moontlik gewees het sonder Juffrou Anmar nie. Juffrou, baie dankie vir alles. Ons sal hierdie herinneringe verewig saam met ons dra!

~ Rina-Mari Weideman & Mia Dupper ~



VERLOWINGS...

Ons wens vir Juffrou Maché le Roux baie geluk met haar verlowing!

Die redaksie het met Juffrou Maché gaan gesels oor hierdie wonderlike gebeurtenis:

Wie is die spesiale man in juffrou se lewe?
"Sy naam is Niel".

Hoe en waar het hy die "groot vraag" gevra?
"Dit was 'n enorme verrassing! Juffrou Marli Brink het gesê sy het 'n ete op 'n wynplaas gewen, en dat ek saam met haar moet gaan. Daar was 'n baie mooi tafeltjie onder in die kelder van 'Delair Graff' gedek, en toe daag Niel op en vra die groot vraag!"

Wat is juffrou se gunsteling vernappering?
"soutkoekies en brie kaas"

En juffrou se verloofde s'n?
"biltong"

Wanneer is die groot dag?
"29 Mei 2010"



Vir die eerste keer in die Boland!

Grootseun gaan verhoog toe!

Barend Vos se Grootseunbriewe wat in die LIG verskyn is omgeskakel na 'n lekkerkry-verhoogproduksie met Pierre Braytenbach as Grootseun en Regie behartig deur Marion Holm.

SATERDAG 06 Februarie 2010 om 19:30
NGKerk Stellenbosch-Wes Kerkzaal
R70 per persoon
Besprekings by Sommemet@mweb.co.za
Of skakel Emsie by 082 445 2121
Verversings sal te koop aangebied word.

Addendum AZ

SSSkryfit – Laerskool Stellenbosch:

Die boek

Addendum AZ

SSSkryfit – Laerskool Stellenbosch:

Die boek